

UNIVERSITÉ DE NANTES
EA 1162 : CRINI U.F.R. DE LANGUES VIVANTES ED N°496 : SCE

Année 2009-2010

N°attribué par la bibliothèque
!_!_!_!_!_!_!_!_!_!

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Discipline : Sciences du langage (Didactique des langues - FLE)

Présentée et soutenue publiquement par

Jing ZOU

le 27 novembre 2010

**Entre la compétence communicative orale et l'autonomie
langagière. Étude de cas de FLE en milieu universitaire
chinois : observations et réflexions.**

(Volume I)

Directeur de thèse :

Madame Jacqueline FEUILLET, Professeur, Université de Nantes

JURY

Mme Jacqueline FEUILLET, Professeur, Université de Nantes, Directrice

**M. Joël BELLASSEN, Directeur de Recherche, INALCO – Paris, Inspecteur
général – MEN, Rapporteur**

**M. Dario PAGEL, Professeur, Université Paris VII – Denis Diderot,
Rapporteur**

M. Hervé QUINTIN, Professeur, Université de Nantes

À mes parents

Remerciements

J'adresse mes profonds remerciements et ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Jacqueline FEUILLET, pour sa patience et son soutien scientifique. Sans ses encouragements, ses conseils et ses remarques toujours pertinentes, ce travail n'aurait pu voir le jour.

Merci également à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont également à ma camarade Yanru ZHANG, qui m'a accompagnée dans ce travail, ainsi qu'à Monsieur Olivier CHARTRAIN, pour son travail de relecture.

Je voudrais remercier tous les étudiants chinois et les enseignants qui ont accepté de répondre à mon enquête.

Je n'oublie pas mes collègues de l'Université du Peuple de Chine : Madame Ming ZHENG, directrice du département de français, ainsi que Madame Yan XU, Madame Haiqing LIU et Madame Yuan TIAN, pour leur amitié, leur support et leur compréhension. Un grand merci à Monsieur Emmanuel LECLERC pour sa gentillesse, et pour m'avoir permis d'assister aux examens oraux. Sans leur collaboration, il m'aurait été impossible de recueillir toutes les informations nécessaires pour la réalisation de cette recherche.

Enfin, j'adresse un grand merci à toute ma famille qui a toujours été présente lorsque j'en ai eu besoin, en particulier à mes parents.

SOMMAIRE

Remerciements.....	4
Introduction générale.....	8
Première Partie : Cadre théorique	12
Chapitre I : L’oral dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères	15
I.1 L’oral et l’écrit : une réflexion préalable et indispensable.....	15
I.2 Qu’est-ce que l’oral ?	17
I.3 La place et le rôle de l’oral dans les méthodologies de l’enseignement des langues étrangères	21
I.4 Deux compétences visées par l’oral.....	29
Chapitre II : La compétence communicative.....	43
II.1 L’origine de la notion	44
II.2 La compétence communicative d’hier à aujourd’hui	45
II.3 Les composantes de la compétence communicative.....	51
Chapitre III : L’autonomie.....	60
III.1 Qu’est-ce que l’autonomie ?	60
III.2 Pourquoi l’autonomie de l’apprenant ?	66
III.3 L’autonomie d’apprentissage	70
III.4 L’autonomie langagière.....	71
Chapitre IV : Apprendre des langues étrangères en milieu institutionnel	73
IV.1 Quelques théories d’apprentissage.....	74

IV.2	La trilogie: acquisition/apprentissage/enseignement	79
IV.3	Le rôle du milieu institutionnel	82
IV.4	Les acteurs en classe de langue	83
Deuxième Partie : Recherche de terrain		102
Chapitre I : Présentation contextuelle.....		105
I.1	Le FLE en Chine	105
I.2	Français de spécialité dans les universités	111
I.3	Les portraits des apprenants et des enseignants	132
I.4	Synthèse	142
Chapitre II : Enquête de terrain		148
II.1	Les démarches d'enquête.....	148
II.2	Analyse du questionnaire aux apprenants.....	149
II.3	Analyse du questionnaire aux enseignants	175
Chapitre III : Analyse des productions orales		194
III.1	Rôle de l'observateur.....	194
III.2	Choix du corpus.....	195
III.3	Théories de Germain & Netten.....	197
III.4	Conventions de transcription	200
III.5	Analyse du corpus	202
III.6	Les stratégies de communication utilisées	222
III.7	Synthèse.....	241
Troisième Partie : Réflexions et propositions		250
Chapitre I : Une classe interactive authentique : pourquoi ?		252
I.1	Création d'une nouvelle relation entre l'enseignant et l'apprenant	253

I.2	Création d'une nouvelle ambiance d'apprentissage/enseignement.....	261
I.3	Acquisition de l'autonomie langagière	266
Chapitre II : Une classe interactive authentique : comment ?		274
II.1	Authenticité : objectif et revendication.....	274
II.2	Authenticité des documents de travail	275
II.3	Authenticité de la communication en classe.....	287
Chapitre III : Contraintes institutionnelles		320
III.1	Evaluation de la compétence communicative orale	320
III.2	Contraintes pédagogiques.....	327
III.3	Formation des enseignants	329
Conclusion générale.....		332
Bibliographie.....		335
Table des matières		352
Annexes (Vol. II).....		354

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En tant que jeune enseignante et chercheur en français langue étrangère, l'idée de faire une recherche sur l'acquisition du français oral en milieu universitaire est née de nos premières expériences d'enseignement à l'Université du Peuple de Chine.

Depuis toujours, parler reste un tabou dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères en Chine, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Avant l'introduction de l'approche communicative en Chine dans les années 80, la compétence de l'oral ne prenait qu'une place peu importante dans notre système d'enseignement des langues étrangères, car l'objectif était de former les traducteurs et les interprètes.

Au bout d'une trentaine d'années après son introduction, qu'apporte-t-elle pour le développement de la compétence communicative en milieu universitaire chinois ? Comment peut-t-on définir la compétence communicative orale à l'heure actuelle ? Comment nos apprenants et nos enseignants l'appliquent-ils dans un environnement pédagogique où la langue maternelle est si éloignée de la langue française ?

Le premier jour où nous nous trouvions sur l'estrade d'une classe d'une vingtaine d'étudiants du niveau intermédiaire, nous étions étonnée par le décalage entre leur niveau de compétence linguistique (ou bien plus exactement leur niveau de grammaire) et leur compétence faible en production orale. Ils se sentaient toujours mal à l'aise quand ils parlaient, les phrases produites étaient trop simples et stéréotypées par rapport à leur niveau linguistique. Le silence était pesant et il était impossible de les faire parler spontanément.

Les divers comportements lors de la production orale des apprenants nous ont montré qu'ils manquent d'autonomie langagière.

«La capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2.»¹

À cet égard, le développement de l'autonomie langagière apparaît comme le but ultime de l'apprentissage de la langue étrangère en tant que moyen de communication, par opposition à l'apprentissage de la langue en tant qu'objet d'étude.

Selon Germain & Netten², en tant que capacité au sens général, l'autonomie langagière ne s'acquiert pas par simple acquisition de la compétence linguistique en langue étrangère. En effet, son développement en tant que moyen de communication passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale (dans la vie en général et en contexte scolaire en particulier).

C'est à partir de ces réflexions que nous cherchons à dégager quelques pistes qui sont présentées dans le présent travail.

La thèse commence par un rappel des théories qui sous-tendent notre recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères, et en particulier du français langue étrangère.

A cette fin, le premier chapitre concerne les caractéristiques de l'oral par rapport à l'écrit, ainsi qu'un bref aperçu historique de l'oral dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. Le deuxième chapitre consiste à comprendre la notion d'approche communicative et ses apports pour l'enseignement des langues. Le troisième chapitre vise à éclairer quelques notions de l'autonomie dans l'apprentissage des langues ainsi que leurs relations dont l'objectif est de cerner l'autonomie langagière dans un sens plus général. Le

¹ GERMAIN C., NETTEN J. (2004) : *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS*, p. 57

² *Ibid.*, p. 55

quatrième chapitre nous aide à mieux comprendre l'acquisition des langues en milieu institutionnel. L'accent est mis sur les deux acteurs en classe, l'enseignant et les apprenants.

Après la présentation théorique, la deuxième partie de ce travail contribue à une recherche du terrain dans un contexte universitaire chinois. Cette partie se fixe trois lignes de conduite que voici :

La première s'adresse à une présentation contextuelle des modes d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère en Chine, et surtout celui de l'oral en milieu universitaire. Ces éléments aident à mieux comprendre et interpréter les attitudes et les contraintes institutionnelles.

La deuxième conduit à connaître les pratiques et les démarches des apprenants et des enseignants dans leur travail scolaire quotidien. Pour ce faire, nous avons élaboré deux questionnaires afin d'obtenir une analyse plus quantitative. Quant aux apprenants, nous tentons de connaître leurs habitudes et leur utilisation des stratégies d'apprentissage, car un apprenant qui possède une certaine autonomie langagière doit d'abord savoir gérer son propre apprentissage. En ce qui concerne les enseignants, nous essayons de connaître leurs points de vue sur la compétence de l'oral d'une part, et les pratiques en classe d'autre part.

Enfin, en nous inspirant du modèle d'évaluation de la production orale de Germain & Netten, nous cherchons à analyser un examen oral. Le but est de comprendre les problèmes de la production orale des apprenants, tant sur le plan de l'aisance que sur celui de la précision. Pour constituer notre corpus, nous avons procédé à des enregistrements de huit groupes, répartis en deux séances d'examens et nous les avons transcrits minutieusement.

Des facteurs institutionnels aux performances des examens, toute la deuxième partie cherche à démontrer les déficits dans le processus d'apprentissage/enseignement du français oral en milieu universitaire chinois. Notre objectif n'a pas pour but de critiquer, mais d'essayer de trouver les facteurs

qui influencent l'acquisition de l'autonomie langagière et de nous amener vers quelques pistes d'amélioration.

La troisième partie de ce travail comporte quelques réflexions ainsi que nos propres propositions sur l'acquisition de l'autonomie langagière des apprenants, et pour aller plus loin, sur l'acquisition d'une compétence communicative orale.

Nos observations prouvent que le manque d'authenticité en classe reste un obstacle considérable dans l'enseignement/apprentissage du français oral.

Cela nous a conduit à imaginer la création d'une classe interactive authentique : il y aurait là, selon nous, un besoin urgent pour l'enseignement du français oral en Chine. Une telle classe créerait une nouvelle relation entre l'enseignant et l'enseigné car elle favoriserait la prise de parole chez les apprenants. Elle conduirait aussi les apprenants à être responsables et à se situer vraiment au centre de l'apprentissage.

Les propositions que nous présentons dans la troisième partie s'adressent surtout à nos collègues chinois et aux futurs enseignants chinois. Formés à la méthode traditionnelle et face à une époque de transition entre les différentes méthodes d'enseignement, nous nous rendons compte qu'il est nécessaire d'apporter des réformes à l'enseignement du français oral en Chine.

Cette recherche, menée dans le cadre du cours de communication, rejoint aussi une problématique de l'enseignement classique, à savoir le traitement de l'interaction orale : Comment faire parler les apprenants ? Comment susciter des interactions en classe de langue ?

Nous souhaitons que notre travail puisse fournir des idées nouvelles à nos collègues dans leur futur travail, et qu'il suscite quelques réflexions sur les approches pratiquées à l'heure actuelle en Chine.

– PREMIÈRE PARTIE –

CADRE THÉORIQUE

Apprendre à parler une langue étrangère reste toujours un travail rigoureux et difficile tant pour les apprenants que pour les enseignants, surtout dans un milieu institutionnel dont la langue maternelle est éloignée de la langue cible. Parler, se caractérisant par ses propres lois, n'est pas simplement s'exprimer, mais aussi être compris des autres.

Dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la compétence de l'oral n'a pas toujours pris une place aussi importante qu'aujourd'hui grâce aux besoins des échanges sociaux et économiques internationaux.

Avec la notion de la compétence communicative, l'apprenant n'est plus considéré comme un simple récepteur du savoir mais bien comme acteur de son apprentissage. Dans ce sens, l'une des finalités d'enseignement de langues, c'est d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de rendre les apprenants de plus en plus autonomes. D'une part, « apprendre par soi-même » manifeste une valeur de plus en plus forte dans la didactique des langues étrangères. D'autre part, grâce au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'apparition des documents authentiques, les occasions d'apprendre une langue étrangère deviennent de plus en plus nombreuses et plus efficaces qu'auparavant. L'une des responsabilités du milieu institutionnel est de donner aux apprenants tous les moyens leur permettant d'accéder à un plus grand degré d'autonomie langagière.

Cette partie théorique a donc pour objectif de repérer quelques notions s'articulant à notre problématique de recherche.

Pour ce faire, nous avons puisé des informations dans différents ouvrages, des dictionnaires, des documents et des sites Internet et nous en traiterons en quatre chapitres.

Le premier chapitre vise à caractériser l'oral dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'essentiel est d'éclairer les

points suivants :

- L'oral et ses caractéristiques.
- La place et le rôle de l'oral dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

Le deuxième chapitre se propose d'expliciter la notion de compétence communicative orale ainsi que de cerner ses apports à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'heure actuelle.

Ensuite, nous essayerons de faire la lumière sur la notion de l'autonomie en didactique des langues étrangères afin d'éclaircir les trois notions - à la fois cohérentes et différentes - impliquées par notre recherche.

- L'autonomie générale ;
- L'autonomie d'apprentissage ;
- L'autonomie langagière.

Le quatrième chapitre concerne le lieu où se situe notre recherche – l'apprentissage/enseignement des langues en milieu institutionnel. L'accent est mis sur les deux acteurs principaux, l'apprenant et l'enseignant. Pour ce faire, les points suivants seront traités respectivement :

- Quelques courants théoriques concernant l'acquisition des langues étrangères ;
- Le profil d'apprenant et d'enseignant en milieu institutionnel ;
- La relation entre les deux acteurs apprenant/enseignant.

CHAPITRE I

L'ORAL ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

I.1 L'oral et l'écrit : une réflexion préalable et indispensable

Chez les êtres humains, le langage se développe en deux modes différents : soit le mode écrit, soit le mode oral. Ces deux derniers font partie du même code mais chacun a ses spécificités.

D'après F. Saussure,

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. »³

L'analyse et la comparaison des composantes des deux domaines que représentent l'oral et l'écrit vont nous permettre de montrer que les unités de l'oral et de l'écrit ne correspondent pas les unes aux autres. Surtout dans la langue française, les divergences entre les deux révèlent de nombreuses barrières dans l'apprentissage/enseignement.

³ SAUSSURE F. de (1972) : *Cours de linguistique générale*, p. 45

D'une part, l'oral est régi par les sons et l'écrit est régi par le signe graphique. Ils n'utilisent ni les mêmes vecteurs ni les mêmes canaux de communication. Comme le dit Fabienne Desmons⁴, dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. C'est la raison pour laquelle l'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres.

Aussi, lire oralement un texte écrit, c'est produire du langage écrit, et non du langage oral. Ceci explique d'une part, pour les apprenants de langue maternelle, qu'oraliser un texte ne suffit parfois pas à le comprendre et cette difficulté de compréhension vient du fait que le langage écrit est très éloigné de celui qu'ils ont l'habitude d'entendre et d'employer. D'autre part, pour les apprenants de langue étrangère, que lire un dialogue écrit correctement à haut voix ne suffit pas pour être capable de l'utiliser spontanément dans une situation de communication authentique.

Dans ce sens, les distorsions doivent en conséquence inciter à la plus grande prudence pédagogique. En s'adressant aux apprenants, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies didactiques appropriées, prenant en compte tous les aspects liés à cette relation problématique entre les deux domaines.

L'autre part, nous constatons que l'influence de l'écrit sur l'oral n'est pas négligeable. Pendant des décennies, l'apprentissage des langues étrangères s'est fait en privilégiant l'écrit : on s'appuyait sur un manuel de style similaire, c'est-à-dire des extraits de textes ou de dialogues couplés avec l'étude de points grammaticaux.

Même aujourd'hui, avec la parution chaque année de nombreux manuels de FLE se réclamant de l'approche communicative, les apprenants sont immédiatement plongés dans les textes, quels que soient les documents sonores

⁴ DESMON F., FERCHAUD F., GODIN D. *et al.* (2005) : *Enseigner le FLE, pratiques de classe*, p. 19

authentiques qui l'accompagnent. Cela est particulièrement vrai en milieu non-francophone, dans lequel l'accès aux ressources orales est généralement beaucoup plus restreint que l'accès aux documents écrits. Le manuel est alors l'outil privilégié de l'apprenant, celui qu'il emportera chez lui et avec lequel il étudiera une fois sorti de la classe.

I.2 Qu'est-ce que l'oral ?

Dans son *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert expose les définitions de l'oral comme suit :

1. Du latin *os, oris*, « bouche », le terme d'oral désigne : « ce qui est transmis par la voix (par opposition à *écrit*) : Déposition orale. Examen oral. Promesse orale » et indique une relation avec la bouche : « Prendre un médicament par voie orale ». (*Dictionnaire Lexis*)

2. S'exprimer par oral exige un *appareil* appelé *vocal ou phonatoire* qui permet d'articuler les sons du langage. Cet appareil est nécessaire à la prononciation dont *l'accent* (c'est-à-dire l'ensemble des traits de la prononciation) peut varier d'une région ou d'une communauté à l'autre (l'accent des Marseillais, des Québécois).

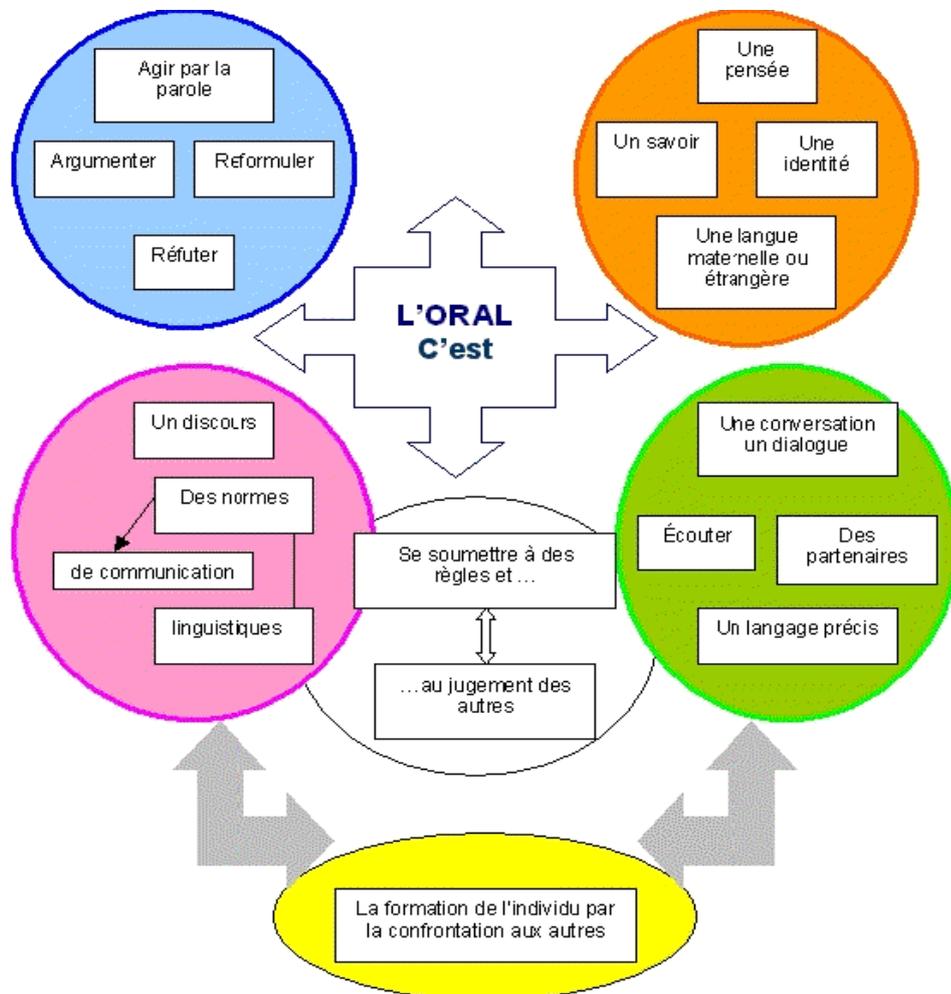
3. En didactique des langues, l'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ».

4. L'oral se distingue de la parole. L'oral est en effet une notion générale qui définit une spécificité de la langue (la langue parlé) alors que la parole, comme l'a montré F. de Saussure, est un acte

individuel, « une actualisation ou une réalisation de la langue, comprenant aussi bien les énoncés produits, que leur production et leur interprétation », « une acte intelligent et volontaire du sujet parlant qui utilise le code de la langue ».

5. Ce discours conversationnel construit par les locuteurs évolue au cours de l'échange en raison des phénomènes d'interaction propres au discours. ⁵

Selon le schéma de Jean-Marc Coletta⁶,



⁵ ROBERT J-P. (2008) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*, p. 156

⁶ COLETTA J-M. (2002) : « L'oral c'est quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, n°400, p. 38

Nous voyons que l'oral n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres. Il consiste à utiliser des sons ou phonèmes d'une certaine façon pour traduire ou signifier quelque chose. Ce quelque chose peut être une idée, une pensée, un concept, un sentiment.

Ainsi, l'oral se caractérise par ses propres lois⁷ :

L'oral est une relation en présence des interlocuteurs, un contact direct entre deux ou plusieurs personnes qui s'établit, se construit ou s'interrompt par le propos, la voix et le geste. Afin d'aboutir à cette relation, les interlocuteurs doivent respecter certains usages et codes socioculturels reconnus des deux, ainsi par exemple : les règles de courtoisie, les tours et le temps de parole, etc. C'est là toute la difficulté de la communication entre partenaires ignorant leurs codes respectifs ou ne respectant pas les mêmes conventions. Les risques de malentendus, d'incompréhension et de rupture de la relation sont nombreux, particulièrement en classe de langues étrangères, espace de communication à la fois artificielle et authentique, qui requiert des codes oraux tant vecteurs d'apprentissage qu'objectifs d'apprentissage.

L'oral est interaction. Même en situation de prise de parole sans interaction immédiate mais en présence d'un public, comme par exemple un exposé monologue, l'oral se fait dialogue. Il est bien connu que chaque représentation d'une même pièce de théâtre est unique, tant la réception du public influence le jeu des acteurs. En situation d'interaction, ce sont les différents interlocuteurs qui tissent ensemble le « texte » de la communication.

L'oral mobilise non seulement des signes linguistiques, mais aussi la voix et le corps. Ces paramètres physiques participent davantage que le propos à la compréhension et à l'efficacité du message (on connaît le « charisme » de certains orateurs, hommes politiques ou personnalités médiatiques, capables à la limite de faire passer n'importe quel propos). Cet engagement physique de l'oral

⁷ <http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/oralite.pdf>

peut être source de nombreuses inhibitions et amener des difficultés durant l'apprentissage ou l'évaluation.

L'oral est un produit en train de se faire et il porte donc la marque de nombreuse spontanéité et insûreté: hésitations, répétitions, phrases inachevées, mots pour maintenir le contact, prises de parole simultanées... Ainsi, la syntaxe de l'oral est différente de celle de l'écrit. Il arrive souvent qu'on rompe les constructions de phrases, qu'on élimine des éléments comme la négation, qu'on désorganise la syntaxe (« toi, le week-end, tu vas faire quoi ? »), qu'on répète, qu'on reformule, etc.

L'oral est irréversible : ce qui est dit est dit, il n'y a pas moyen de revenir en arrière pour effacer ou corriger ses propos. Cette caractéristique amène à la prudence et à l'anticipation si l'on veut éviter tout malentendu ou rupture de la relation. Le locuteur a toutefois la possibilité de se corriger en fonction des réactions de son interlocuteur et d'ainsi manifester à celui-ci son écoute attentive.

L'oral ne laisse pas de traces matérielles à moins d'être enregistré ou filmé. Cette caractéristique peut présenter des difficultés pour l'évaluation qui doit se faire en direct.

L'oral permet de faire référence directement à la situation dont on parle, en désignant par des gestes, des démonstratifs, les objets ou sujets de la communication.

Etant donné toutes ces caractéristiques, apprendre à parler une langue étrangère ne sera jamais un travail facile. De plus, la peur de faire des erreurs, voire d'être ridicule, empêche un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser au plus vite leurs nouvelles compétences.

I.3 La place et le rôle de l'oral dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, l'oral n'a pas toujours pris une place aussi importante qu'aujourd'hui. Dans la partie qui suit, un bref aperçu historique nous montrera le rôle et la place de l'oral dans l'évolution des méthodologies des langues étrangères.

I.3.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Le but essentiel de cette méthode était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan.

La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et que l'on étudiait dans des textes, et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant elle accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires, qui devrait être imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

« La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application

des dernières leçons. (...)

Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. »⁸

Certes, une telle conception ne permet de développer une réelle compétence en oral.

I.3.2 La méthodologie naturelle

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^e siècle et a coexisté avec la méthode traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes.

La théorie de F. Gouin⁹ naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle, et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques.

La nécessité d'apprendre des langues viendrait du *besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes* et de franchir ainsi les barrières culturelles. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

⁸ SKINNER B.F. (1968) : *La révolution scientifique de l'enseignement*, p. 47

⁹ François Gouin était un professeur de latin qui vécut en France au XIX^e siècle.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodologies didactiques vont se fonder sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral.

D'après lui, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne.

D'après Henri Besse¹⁰, cette méthodologie vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un « authentique bain linguistique » et pas de progression.

Malgré l'importance que cette méthode accorde à l'oral, sa mise en pratique exige des conditions qui sont irréalisables dans un milieu institutionnel éloigné de la langue cible. Comme le souligne Besse,

« La méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un « professionnel », généralement natif de L2, et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue ».¹¹

I.3.3 La méthodologie directe

Dès la fin du XIX^e siècle, la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique", qui visait une

¹⁰ BESSE H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, p. 24

¹¹ *Ibid.*

maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. De plus, de nombreux facteurs externes ont impulsé son développement :

- La langue orale a été utilisée sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- On utilisait l'ensemble des procédés et des stratégies visant à la pratique orale de la langue en classe. La production orale des apprenants en classe constituait une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode était donc pratique.

Sa principale originalité est que l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule langue étrangère en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle : il enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même.

Cette méthode donnait une importance considérable à l'oral, mais elle servait essentiellement à étendre le vocabulaire. L'impossibilité d'avoir recours à la langue maternelle empêchait la conceptualisation de la forme des langues.

I.3.4 La méthodologie audio-orale

La méthode audio-orale s'est développée au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Elle proposait des

dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases et elle distribuait au cours de stages intensifs.

La MAO se présente comme une réaction contre le flou linguistique des méthodes directes. Comme celles-ci, elle accorde la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de « modèle ». Cela est visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langue : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux.

La langue orale et la prononciation deviennent des objectifs majeurs : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

« Pour ce qui est de l'enseignement aux débutants, on s'accorde en général sur les options énumérées ci-dessous, même si, dans la pratique, les démarches varient sensiblement :

1. Apprentissage passe par plusieurs étapes : a. audition et compréhension ; b. expression orale ; c. lecture (assez tard) ; d. rédaction
2. Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes.
3. L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir ; ceux-ci sont de préférence opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle ; l'entraînement auditif est suivi d'exercices de production, soigneusement composés et pratiqués.
4. Des « phrase-patterns » ou phrases-modèles servent à

introduire et à pratiquer la langue parlée. »¹²

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française, dont nous parlerons dans la partie qui suit.

I.3.5 La méthodologie audio-visuelle et structuro-globale audio-visuelle¹³

La méthode audio-orale et la méthode SGAV se sont développées approximativement à la même époque et elles donnent l'une et l'autre la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers les dialogues enseignant-enseignés comme en méthode directe.

La MAV a privilégié le même canal que la MAO : *De Vive Voix*¹⁴, par exemple, ne présentait à l'élève que des images et aucune représentation écrite du dialogue. Mais elle faisait de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/image*. La langue est avant tout un moyen d'expression

¹² JAKOBOVITS L.A. (1968) : « Physiology and psychology of second language learning », *The Britannica Review of Foreign Language Instruction*, traduit par COSTE D. (1970) : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue française*, p. 10

¹³ Cette méthode s'est d'abord appelée « méthode Saint-Cloud-Zagreb », parce qu'elle a été élaborée conjointement (au début des années cinquante) par une équipe de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et par une équipe de l'Université de Zagreb. Et c'est pour bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur) que ces fondateurs l'ont ensuite dénommée « structuro-globale audio-visuelle ». Mais cette expression « structuro-globale » n'a pas été toujours bien comprise, et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de méthode audio-visuelle, ou plus rarement de méthode situationnelle ce qui est une dénomination plus exacte.

¹⁴ Méthode de français Didier / Hatier

Année (s) de parution : 1^{er} édition : 1972 2^e édition : 1975 - 76

Type de méthode : Méthode audio-visuelle (élaborée à partir du Français fondamental).

Matériel : - Livre de l'élève et livre du maître.

- Deux livrets d'exercices.

et de communication orales et plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie.

« Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale.»¹⁵

En ce qui concerne l'oral, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme « dialoguée » du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu.

La méthodologie SGAV est beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de la méthode audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens, elle aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

¹⁵ CUQ J-P., GRUCA I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 261

I.3.6 L'approche communicative

Le terme d'approche communicative est une traduction fidèle de l'anglais *communicative approach*, qu'on peut définir comme : « la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication ».

« L'approche communicative

- met l'accent sur la situation de communication (et plus spécialement sur le message),
- utilise de préférence des documents authentiques,
- propose des activités réalistes (parce que calquées sur les situations de la vie quotidienne),
- a pour objectif de rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit (parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage). »¹⁶

Dans une approche communicative, la finalité de l'apprentissage de l'oral en FLE est double : comprendre tout message émis oralement dans cette langue et produire des messages oraux compréhensibles pour le destinataire. Pour comprendre une langue en emploi, l'apprenant doit identifier la fonction de communication des phrases qu'il entend et reconnaître les actes de langage qu'elles servent à accomplir. Pour la parler, il lui faut mettre en jeu, non seulement la réalisation des systèmes linguistiques verbaux, mais également recourir au para-verbal (gestes, mimiques, des regards, etc.). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée comme inévitable.

¹⁶ ROBERT J-P. (2008) : *op. cit.*, p. 36

Puisqu'un acte de communication orale pourrait s'accomplir dans une interaction où les interlocuteurs sont face à face (échange direct) ou en échange médiatisé (échange téléphonique), parler signifie donc prendre part à un échange réciproque dans lequel réception et production s'imbriquent étroitement, la compréhension étant indissociable de la production.

Toutefois, parler n'est pas synonyme de dire (on peut parler sans rien dire), comme entendre ne l'est pas d'écouter (on peut entendre sans le vouloir). Écouter et dire sont les deux faces d'une même activité : converser, finalité de l'apprentissage de l'oral en langue étrangère.

Pour plus de détail sur cette approche, nous renvoyons à la partie suivante, car elle construit le noyau de notre recherche.

De la méthode traditionnelle à l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères évoluait accompagnant le développement social et économique. Aujourd'hui, on peut dire qu'on assiste, en didactique du français langue étrangère, à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle avec laquelle tous seraient d'accord.

I.4 Deux compétences visées par l'oral

Il est habituel, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, que la compétence de communication soit définie par ce qu'on appelle « les 4 habiletés » : comprendre et produire à l'écrit et à l'oral.

Depuis les recommandations déjà anciennes formulées par l'Unesco (1953), les pédagogues et didacticiens s'accordent sur le fait que l'entrée dans la langue maternelle d'abord, puis étrangère, est assurée par la compréhension et la production de la parole et que l'entrée dans la lecture écriture lui est subordonnée.

Quels que soient les pratiques et les objectifs que chaque méthode se

déclare, l'apprentissage/enseignement des langues se réunit par les quatre aptitudes cohérentes : la compréhension/expression orale et écrite. La didactique du français langue étrangère, tout comme les travaux en sciences du langage, traitent l'oral et l'écrit comme des champs séparés. En ce qui concerne notre recherche, nous allons considérer les deux compétences visées par l'oral.

I.4.1 La compréhension orale

« Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques. »¹⁷

Selon Valérie Spaëth¹⁸, la compréhension orale apparaît comme une compétence fondamentale, susceptible d'organiser les autres. Longtemps négligée, la compréhension orale a retenu toute l'attention dans les années 1970 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue. La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine.

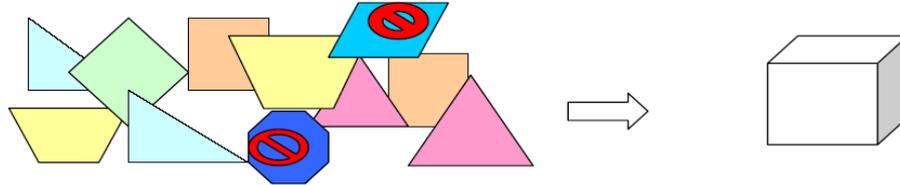
Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leurs fonctions communicatives.

¹⁷ GRUCA I. (2006) : http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp

¹⁸ SPAËTH V. (2007) : « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, n°1, p. 37

Le schéma de Beate Hongrebe¹⁹ montre ainsi :

Comprendre = embrasser, mettre ensemble, assembler



La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant premièrement des stratégies d'écoute et deuxièmement de compréhension d'énoncés à l'oral.

« De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation. »²⁰

La compréhension orale précède l'expression orale. La compréhension orale n'est pas une faculté mais une véritable compétence, à laquelle l'apprenant doit se former. Il lui faut d'une part s'entraîner à entendre, et notamment à s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des tons ou encore des niveaux d'élocution. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute : repérer, sélectionner, organiser, connecter... les indices livrés par le document.

Comme l'affirme Louis Porcher,

« La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence

¹⁹ HONGREBE B. (2007) : « La langue orale », *Colloque interlangues des 25 et 26 octobre 2007 à Nantes*, p. 6

²⁰ CUQ J-P., GRUCA I. (2005) : *op.cit.*, p. 157

est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique. »²¹

En effet, on ne peut inventer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée. L'apprenant doit donc être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat. Le discours, aussi bien que la langue, s'apprend en situation et non à partir de listes de mots ou de formules.

I.4.2 La production orale

La production orale a connu un fort engouement avec la méthode SGAV, et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités. L'apprentissage de la production orale doit être fondé sur la pratique : il n'y a pas de méthodes miraculeuses, mais il convient de proposer un éventail d'activités développant la créativité et la motivation de l'apprenant, stimulant son activité intellectuelle et travaillant son jugement, son imagination et sa pensée.

« L'expression orale ou production orale est une compétence que les apprenants doivent acquérir progressivement et qui consiste à s'exprimer dans des situations diverses. Il s'agit d'instaurer un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire ou récepteur. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes situations communicative. »²²

La production orale commence par :

Des idées : des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation

²¹ PORCHER L. (1995) : *Le français langue étrangère*, p. 45

²² KADI Z., CHARMIE R., DUCROT J-M. (2005) : *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien : définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative*, http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm

que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

De la structuration : la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

Du langage : de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de la production orale se compose :

Du non verbal : gestes, sourires, signes divers, etc. On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

De la voix : de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les interlocuteurs devraient plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

Des pauses, des silences, des regards : en effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user.

Il est difficile de mesurer ses progrès en termes d'expression orale, car celle-ci dépend d'un grand nombre de facteurs - sujet de la conversation, forme physique, situation de communication, interlocuteur, etc.

La production est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler.

C'est par le biais de la production orale que les apprenants vont développer leur écoute et la pratique de langue. On peut considérer la production orale comme un entraînement à la réutilisation de structures qu'ils apprennent. L'enseignant doit adapter les activités selon les goûts et les niveaux de langue de ses apprenants.

Le CECR²³ définit les objectifs de production orale en fonction des situations de communication de la vie courante. La compétence de production orale est ainsi divisée en deux activités langagières : l'interaction et la prise de parole en continu.

I.4.2.1 Interaction orale

Nous livrons ici les définitions d' « interaction » apportées par le *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE* :

« Le terme interaction représente, en règle générale, une action réciproque. Sur « interaction » a été fabriqué le néologisme interagir, « avoir une action réciproque ». (Le nouveau Petit Robert)

En linguistique, l'interaction désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent

²³ Le *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc. » (Dictionnaire actuel de l'Education)

« L'interaction est facilitée dans le cadre d'une situation endolingue, situation où l'emploi d'une langue commune est parfaitement maîtrisée par les interlocuteurs (comme la langue maternelle) ou, au contraire, entravée dans celui d'une situation exolingue, situation où les interlocuteurs ne maîtrisent pas de manière égale une langue étrangère ou non. »²⁴

C'est pourquoi l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Des opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. Il est constaté que les processus réceptif et productif se chevauchent : l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de ce locuteur.

Parmi les activités interactives à l'oral, qu'illustre le CECR, on trouve, par exemple, les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe et la coopération en vue d'un objectif.

« L'interaction est, dans l'apprentissage d'une langue, à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir) »²⁵

La classe de langues n'est pas uniquement envisagée comme un lieu de transmission de savoir et savoir-faire langagiers. C'est aussi un lieu d'observation

²⁴ ROBERT J-P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 106

²⁵ *Ibid.*

d'interactions complexes entre les participants. Elle est considérée comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des actionnaires ayant leur place dans l'interaction. C'est dans et par les interactions verbales constituées de ces activités que se construisent et se reconstruisent dynamiquement les représentations de la langue-cible.

En ce sens, l'une des missions les plus importantes des enseignants est aujourd'hui de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de prise de parole.

L'apprenant, en entrant dans la classe, veut apprendre la langue cible et il compte pour cela sur les échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses camarades. L'enseignant doit donc essayer de s'assurer tout au long de la formation qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit, de ce fait, s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique. Pour le CECR,

« On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication ». ²⁶

L'interaction est une véritable compétence qui recouvre celles de compréhension et de production :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et /ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. » ²⁷

²⁶ CECR, p. 18

²⁷ *Ibid.*

1.4.2.1.1 Les interactions verbales et non verbales

Les interactions peuvent être classées en deux grandes catégories :

- **Les interactions verbales : conversation, dialogue, débat, entretien...**

« Une interaction verbale implique l'existence d'un destinataire qui est physiquement distinct de l'émetteur et que tous les deux, destinataire et émetteur, soient engagés dans un échange communicatif »²⁸.

D'après Catherine Kerbrat-Orecchioni²⁹, il ne suffit pas que les locuteurs parlent alternativement, il faut qu'ils se parlent, ce qui suppose un engagement mutuel dans l'interaction verbale.

Toute interaction verbale est le résultat de l'activation mutuelle des connaissances langagière et discursive de deux ou plusieurs interlocuteurs, qui utilisent leurs diverses compétences en suivant des procédés et mécanismes.

Nous pourrions dire, sans exagérer, que la compétence de la production orale ne s'acquiert que par l'interaction verbale. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de contacter plus ou moins convenablement avec des locuteurs natifs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques.

Surtout dans un milieu où la langue maternelle est éloignée de la langue cible, les interactions en classe deviendraient le vecteur principal d'une communication plus « naturelle ».

²⁸ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) : *Les interactions verbales*, Tome I, p. 17

²⁹ *Ibid.*

Ces compétences et procédés ne peuvent pas être appris et/ou acquis ni utilisés de manière à s'ajouter l'une à l'autre, mais doivent être intériorisés. Comme le précise Dell Hymes,

« La communication ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action ».³⁰

La communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication pour en tenir compte dans ses échanges quotidiens. Dans cette perspective interactionnelle, on conçoit que l'apprentissage doive se faire à partir des échanges qui pourraient avoir lieu dans la vie réelle. Il incombe donc à l'enseignant de transformer son rôle d'enseignant en rôle d'interlocuteur naturel.

- **Les interactions non verbales : attitudes, geste, regard, mimique...**

La communication non-verbale exprime un type de communication qui n'utilise pas les mots, autrement dit qui ne passe pas par les signes linguistiques du langage verbal.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le décalage noté entre compétence réceptive et productive fait que, comme lors de l'acquisition de la langue maternelle, le geste précède le mot. Le recours au non verbal est totalement naturel et ne rend en rien la communication artificielle. Il permet d'exprimer pensée verbale et non verbale.

³⁰ HYMES D.H. (1991) : *Vers la compétence de communication*, p. 190

Du côté de l'enseignant, le recours aux non-verbales de communication est crucial pour la transmission du message. Par exemple, pour les apprenants débutants, l'enseignement de la langue étrangère doit se faire avec le moins possible de recours à la langue maternelle. Pour cela, il a plusieurs outils, dont les premiers sont ses mains et son corps. Il peut compter sur le jeu d'acteur pour expliquer une expression ou un mot, et de ce fait il pousse l'apprenant à comprendre naturellement. Aussi, l'enseignant peut également compter sur le tableau qu'il peut utiliser comme planche de dessin. Mais il faut quand même faire attention au rapport entre l'enseignant et le tableau. Il doit rester un outil au service de l'apprentissage et ne pas devenir une preuve de supériorité sur les apprenants.

Du côté de l'apprenant, utilisation du non-verbal autorise la participation à l'interaction même lorsque les outils linguistiques en langue étrangère ne sont pas maîtrisés.

I.4.2.1.2 Les types d'interactions en classe de langue

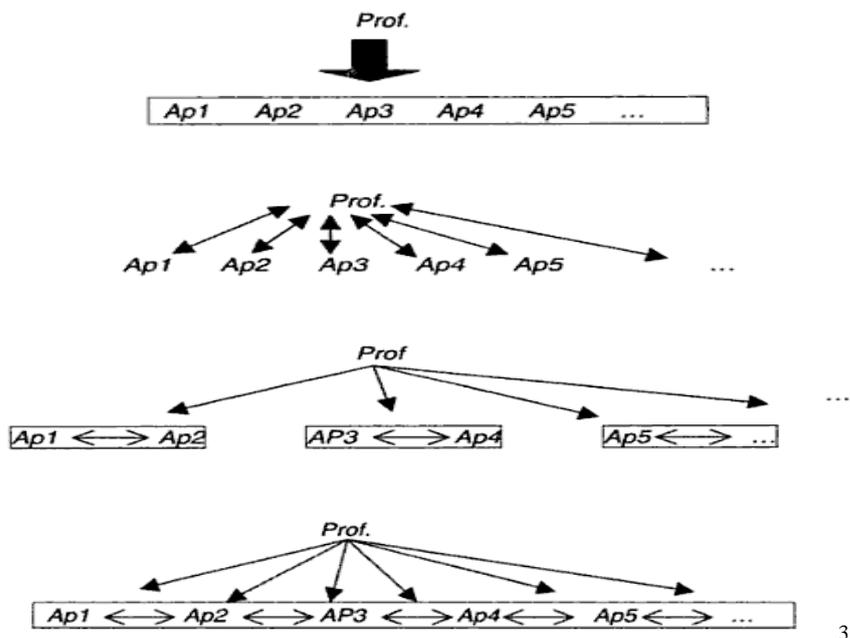
En nous inspirant le schéma de Jean-Pierre Defays, nous constatons, dans le cadre de notre recherche, deux types d'interactions en classe de langue :

- **Vertical : Enseignants – apprenants**

Il faut savoir que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage.

L'enseignant doit mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant, car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la session de formation. Il se remet toujours en question et surtout il est patient et à l'écoute de ses apprenants.

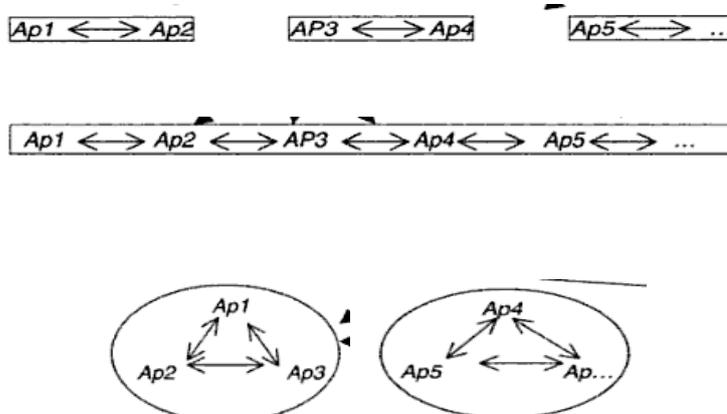
Pour ce type d'interactions, l'auteur nous a montré les modèles suivantes :



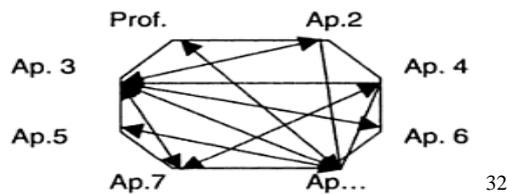
31

- **Horizontal : Groupe classe/par paires/petits groupes/etc.**

En classe de langues, les interactions entre les apprenants sont souvent présentées sous la forme de travail en groupe ou par paires. Dans le travail de groupe, les apprenants peuvent apprendre le travail autonome d'une part, et il conduit à la compensation des erreurs d'autre part. Aussi, nous constatons que le travail en groupe ou par paires stimule plus la créativité langagière de la part des apprenants que s'il travaille avec la classe toute entière.



³¹ DEFAYS J-P. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde*, p. 117



32

I.4.2.2 Prise de parole en continu

La prise de parole en continu est un processus productif, le contenu de ce qui va être présenté est préparé / étudié préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une maîtrise du savoir-être spécifique à cet exercice.

D'après le CECR,

« Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. »³³

Ces activités langagières mettent en œuvre des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, elles peuvent prendre la forme de productions orales variées, par exemple :

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés discours dans des réunions publiques, conférences à l'université ;

Ainsi, elles peuvent inclure, par exemple :

- de dire un texte écrit à haute voix

³² *Ibid.*

³³ CECR, p. 48

- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter³⁴.

³⁴ *Ibid.*

CHAPITRE II

LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Le CECR décrit les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue ainsi :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »³⁵

Depuis des années, on dit que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une « compétence communicative » dans cette langue. La classe doit être le lieu où l'apprenant s'approprie, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettront de réaliser des objectifs communicatifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange.

Mais d'où vient cette notion ? Que signifie-t-elle précisément de nos jours ? Quelles sont les compétences à développer dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

³⁵ *Ibid.*, p. 15

II.1 L'origine de la notion

Dans son article, Paulo Costa³⁶ décrit que la notion de compétence de communication est née des critiques formulées par Dell Hymes en réaction à la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky pour laquelle une langue est conçue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication.

Chomsky avait introduit la notion de « compétence linguistique » pour désigner le savoir implicite que possède le locuteur natif idéal et qui lui permet de produire et de comprendre l'infinité des phrases grammaticales de sa langue. Deux travaux de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) et *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), distinguent compétence et performance en considérant la compétence comme la capacité innée d'un « locuteur-auditeur-idéal » à produire des énoncés nouveaux, jamais entendus auparavant. La compétence s'intéresse donc à la connaissance tacite de la structure de la langue. C'est grâce à ce savoir que le locuteur peut produire et comprendre une série infinie de phrases.

Son modèle de la compétence s'inscrit dans une approche formelle du langage, c'est-à-dire que la connaissance à acquérir pour pouvoir communiquer correspond à un système de règles. Cette connaissance concerne uniquement le fonctionnement du code interne de la langue : phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique. Autrement dit, il s'agissait d'enseigner aux apprenants le fonctionnement interne de la langue pour leur permettre de communiquer.

Par conséquent, un enseignement qui viserait cette compétence linguistique donnerait la priorité à la maîtrise des formes linguistiques et aux activités permettant le développement du système de règles de la langue.

³⁶ COSTA P. (2005) : « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée ! », *Synergies Pologne*, n°1, p. 57

Hymes reproche à Chomsky de ne pas prendre en compte les aspects sociaux du langage et de tenir sa réflexion à une conception, en quelque sorte, formaliste de la langue. Pour communiquer, la connaissance de la langue et du système linguistique ne suffit pas. On doit également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

En ce sens, Hymes a étudié les variations dans l'utilisation d'une langue en fonction de situations socioculturelles particulières. D'après lui, apprendre une langue c'est apprendre des « façons de parler ». Ses études l'ont amené à proposer la notion de « compétence communicative ». Celle-ci inclut la compétence linguistique proprement dite (règles morphologiques, syntaxiques, etc. qui relèvent du système de la langue) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte).

Ainsi, la compétence de communication est défini comme :

« la capacité d'un locuteur de produire et d'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 spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »³⁷

II.2 La compétence communicative d'hier à aujourd'hui

La notion de compétence de communication a été fortement déformée au fil du temps. De nos jours, la définition de la compétence communicative va évoluer davantage vers la prise en compte des dimensions pragmatique et interactionnelle.

³⁷ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 48

« La communication est l'action, le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un, l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène et l'action pour quelqu'un, une entreprise d'informer et de promouvoir son activité auprès du public, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique. »³⁸

II.2.1 De la méthodologie audiovisuelle à l'approche communicative

Dans les années 60, avec les approches audiovisuelles, apprendre à parler en situation est devenu un des grands fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues. La méthode *Voix et Image de France* (1971) semble pertinemment traduire l'importance de l'extralinguistique dans l'enseignement des langues :

« Le langage est un instrument, un outil » sans lequel il n'y a pas de véritable communication entre les êtres... Le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées : il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations. Tout fait du monde extérieur, ou du monde intérieur, dès qu'il est perçu, peut être exprimé et interprété par le langage. Situation et langage sont étroitement associés et solidaires».³⁹

Or, à cette époque, les théories qui régissent l'enseignement/apprentissage des langues ne prennent pas en compte la dimension fonctionnelle des énoncés linguistiques. Bien que les spécialistes en matière d'enseignement/apprentissage des langues aient ressenti les liens entre

³⁸ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication>

³⁹ Préface de *Voix et Images de France* (1971), cité par COSTA P. (2005) : « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée ! », *Synergies Pologne*, p. 58

communication et situation, il manquait donc un cadre théorique susceptible de soutenir cette articulation.

Dès 1975, face à la méthodologie audiovisuelle qui s'essouffle sans avoir obtenu vraiment les résultats espérés, la didactique des langues étrangères s'oriente vers d'autres branches de la linguistique. Les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues ont commencé à constater que si enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer, il serait plutôt mieux de se référer à des domaines mettant l'accent sur la sociolinguistique, aux interactions verbales dans des situations langagières. C'est l'ensemble de ces constats qui ont mené la didactique des langues vers la notion de compétence de communication.

Dans l'approche communicative, on fait communiquer en classe les apprenants entre eux pour qu'ils apprennent ainsi à communiquer en société. L'approche communicative a pour objectif de rendre l'apprenant autonome dans des situations langagières réelles.

Sous cette influence, la plupart des manuels de français langue étrangère parus après 1975 se réclament de cette notion. On la trouve partout : c'est à la fois l'objectif de l'enseignement, son contenu, et la base d'une méthodologie baptisée approche communicative. La nouvelle démarche cherche à enseigner les unités verbales qui constituent l'événement de communication. Aussi la matière des cours ne doit-elle plus consister en structures grammaticales, mais en actes de parole qui quadrillent le champ de la communication et servent à l'expression de notions. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq,

« Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.) »⁴⁰

⁴⁰ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 24

D'après Michel Vergelhan-bourgade,

« La compétence de communication nourrit la didactique du FLE de deux façon : en fournissant d'abord la matière d'une intense réflexion théorique et méthodologique, dans un bouillonnement intellectuel comparable au temps de l'expression des méthodes audiovisuelles ; en permettant ensuite un renouvellement des démarches et des outils d'enseignement, puisque apparaissent à partir de 1981 de nouvelles méthodes qui toutes font référence à la compétence de communication (Cartes sur table, Archipel, Sans Frontières...) et cherchent à permettre à l'étudiant d'apprendre à communiquer en langue étrangère en la plaçant, au moyen de jeux de rôles notamment, dans des situations proches de la communication réelle. »⁴¹

II.2.2 De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Avec l'approche communicative, l'apprentissage de la langue n'est plus une fin en soi, il vise à faire acquérir l'usage d'un outil de communication. L'usage de la langue s'inscrit dans une situation, et comporte nécessairement des interlocuteurs. Parler avec son interlocuteur, c'est effectuer un acte de parole (promettre, remercier, dire, etc.).

L'approche actionnelle, qui a poursuivi les pistes de l'approche communicative, confère à l'apprentissage des langues un nouvel objectif, de nature sociale, celui de préparer les apprenants à vivre et à travailler en Europe, mais aussi dans leur propre pays avec des natifs de langues-cultures étrangères différentes.

Sur ce point, selon J.L.M Trim,

⁴¹ VERDELHAN-BOURGADE M. (1986) : « Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue française*, p. 75

« La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. »⁴²

Le CECR se situe dans une perspective actionnelle : parler une langue, c'est agir sur le réel et non reproduire un modèle, et l'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possibles, avec une finalité de communication explicite.

D'après Puren ⁴³, la perspective actionnelle donne ainsi à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. « Action sociale » sera définie ici comme « action collective à finalité collective » : celle que réalise une équipe dans une entreprise, mais aussi des parents élevant leurs enfants, des joueurs de football sur le terrain, un parti politique préparant une élection. Ou encore un groupe d'élèves travaillant un exposé à présenter devant leurs camarades, et plus généralement tout enseignant avec ses apprenants tout au long d'un cours de langue collectif.

La perspective actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

⁴² TRIM J.L.M. (1997) : *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*, p. 41, cité par PUREN C. (2006) : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n°347, septembre-octobre. <http://www.fdlm.org/file/article/347/puren.php>

⁴³ PUREN C. (2006) : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n°347, septembre-octobre. <http://www.fdlm.org/file/article/347/puren.php>

Aussi, comme le dit Puren⁴⁴, il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, de s'informer et d'informer, mais aussi d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus seulement un instrument de communication mais un instrument d'action et d'interaction sociale.

« La tâche communicative est une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait également être complète et faire sens de manière autonome, en tant qu'acte communicatif à part entière.»⁴⁵

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de

⁴⁴ Puren C. (2004) : « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques », *Congrès annuel de l'association pour la diffusion de l'allemand en France (ADEAF)*, 2-3 novembre 2004, p. 6

⁴⁵ Nunan D. (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, p. 10

traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

II.3 Les composantes de la compétence communicative

II.3.1 Les modèles de l'approche communicative

Dans son ouvrage, Sophie Moirand⁴⁶ présente différentes composantes de la compétence communicative :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- 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 ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

D'après l'auteur, une compétence de communication reposerait sur la combinaison de ces quatre composantes. Elle suppose l'existence de phénomènes de compensation entre celles-ci, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles. Ces phénomènes relèveraient en fait des stratégies auxquelles fait recourt l'apprenant afin d'accomplir l'acte de communication. Enseigner à communiquer

⁴⁶ MOIRAND S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 20

prévoit l'étude de ces stratégies ainsi que leur rôle dans la production et l'interprétation des énoncés.

A leur tour, Bergeron, Desmarais et Duquette⁴⁷ proposent une autre classification des composantes de communication qui, outre les composantes linguistique, référentielle et socioculturelle, comportent une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique.

- La compétence sociolinguistique est l'habilité « à interpréter et à utiliser différents types de situation de communication et les règles qui s'en dégagent. Elle implique l'appropriation des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ».
- La compétence stratégique est l'habilité « à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer la communication. »⁴⁸

Canale et Swain⁴⁹ définissent la compétence de communication comme incluant quatre compétences principales : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique :

- Une compétence linguistique, c'est-à-dire la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologiques de la langue et la capacité de manier ces aspects pour former des mots et des phrases. Compétence linguistique n'est pas connaissance des règles, mais la capacité de les appliquer.

⁴⁷ BERGERON J., DESMARAIS L., DUQUETTE L. (1984) : « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », *Études de linguistique appliquée*, n°56, p. 55-56

⁴⁸ *Ibid.*, p. 56

⁴⁹ CANALE M., SWAIN M. (1980) : *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, p. 28

- Une compétence sociolinguistique, qui consiste à savoir quoi dire à quel moment, dans quelle situation et comment le dire. Cette compétence est la connaissance des règles socioculturelles de convenance. Elle doit faire partie d'un enseignement qui vise à rendre l'apprenant capable de communiquer avec des natifs et donc d'apprendre d'eux, mais elle inclut avant tout la capacité de choisir et de négocier les rôles qui conviennent à un apprentissage interactionnel dans la classe même.

Cette compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise de différentes formes de discours). Plusieurs didacticiens soulignent l'importance de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

- Une compétence discursive, qui a trait au ménagement du discours : discours avec des natifs en milieu naturel (reconnaître le sujet d'une émission de radio, d'un texte écrit, inférer les intentions d'un interlocuteur, saisir des significations globales et de détail), mais avant tout discours avec les autres membres de la classe (quand et comment prendre la parole, comment diriger la discussion).
- Une compétence stratégique est la capacité de compenser les déficiences des trois autres compétences. En effet, personne ne connaît jamais toutes les règles de grammaire d'une langue, ni toutes les conventions socioculturelles de son usage, ni ne peut saisir parfaitement les intentions d'un interlocuteur dans un discours donné.

Que fait l'apprenant s'il a eu un blocage lexical ou sur la forme correcte d'un verbe ? S'il n'est pas sûr de la manière convenable de s'adresser à quelqu'un, s'il a besoin de temps pour réfléchir sans perdre son tour de parole, s'il n'a pas

été compris de son interlocuteur ? Les stratégies « de sauvetage » linguistique, sociolinguistique et discursive qu'on a observées chez les apprenants en milieu non-scolaire sont également nécessaires en situation d'acquisition dans la classe.

D'après Faerch et Kasper⁵⁰, elles constituent une compétence stratégique, qui donne à l'apprenant accès à l'interaction, en dépit de ses connaissances imparfaites. Elle lui permet en outre d'adapter les divers aspects de sa compétence de communication aux changements parfois inattendus dans les relations sociales et interpersonnelles avec ses interlocuteurs. C'est cette compétence stratégique qui lui donnera la flexibilité de négocier ses différentes fonctions au sein du groupe et ses différents rapports avec l'enseignant.

En ce sens, la compétence stratégique est définie comme :

« Ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique»⁵¹.

Pour les auteurs, la compétence stratégique doit être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle permet de combler les lacunes d'autres compétences.

Toute cette diversité de composantes/compétences montre une fois de plus la complexité qu'entraîne le développement de la compétence de communication chez les apprenants, d'autant plus quand ils sont loin du milieu naturel.

⁵⁰ FAERCH C., KASPER G. (1980) : « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, numéro spécial, p. 17-24

⁵¹ SUSO LOPEZ J. (2001) : *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, p. 30

Afin d'y parvenir, de nombreuses choses sont à prévoir et à élaborer, en prenant en compte plusieurs critères : les publics, leurs besoins, les stratégies, le rôle de l'enseignant, etc. Nous en parlerons plus loin dans ce travail.

II.3.2 Les composantes proposées par CECR

Nous allons voir ci-dessous comment le CECR fait le point sur cette question.

Nous avons écrit, au début de ce chapitre, que dans le cadre de l'approche actionnelle de l'usage de la langue, les « compétences » se composent des compétences générales et des compétences communicatives langagières. Les compétences générales incluent donc, outre les compétences langagières, de nombreuses autres compétences. Elles peuvent se répartir en quatre « savoirs » : savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre. Les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique sont incluses dans les compétences communicatives langagières.

II.3.2.1 Les compétences générales

- **Savoirs**

Appelés aussi connaissances déclaratives, ils incluent la connaissance du monde, la connaissance socioculturelle et la conscience interculturelle. Ce sont les savoirs (verbaux ou pratiques) stockés en mémoire. Ils résultent de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). C'est le « savoir que » et non pas le « savoir comment ». Par exemple, une définition, un tableau de multiplication en mathématiques, etc. Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Dans la communication, on a besoin à la fois des connaissances académiques d'un domaine éducationnel et des connaissances relatives à la vie quotidienne.

- **Savoir-faire**

Appelé aussi connaissances procédurales, il s'agit des aptitudes et compétences, tant sur le plan pratique que sur le plan interculturel. C'est la mise en application des connaissances déclaratives. Par exemple, avec le tableau de multiplication, nous pouvons faire une opération.

- **Savoir-être**

Le savoir-être, ou savoir comportemental, pourrait se définir comme une capacité à produire des actions adaptées à des situations données. Il est considéré comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifeste dans l'interaction sociale. Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues.

- **Savoir-apprendre**

Savoir-apprendre mobilise tout à la fois des savoir-être et des savoir-faire et s'appuie sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. C'est la capacité à observer de façon autonome de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer ainsi de nouvelles connaissances et/ou compétences.

Pour le CECR, les compétences correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action et ici à communiquer dans la langue cible.

II.3.2.2 Les compétences communicatives langagières

Le CECR distingue trois composantes de la compétence communicative langagière : les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

« Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). »⁵²

- **La compétence linguistique**

Habilité à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication. C'est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel.

Elle dispose des composantes suivantes :

La compétence lexicale – c'est la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser. Il s'agit a) d'éléments lexicaux : des formules stéréotypées (bonjour, comment ça va ?), des locutions figées (il a cassé sa pipe ; il est mort), des structures figées (pouvez-vous me passer ...), etc. ; b) d'éléments grammaticaux : articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, possessifs, prépositions, auxiliaires, conjonctions.

La compétence grammaticale - c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser : la morphologie et la syntaxe.

⁵² <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

La compétence phonologique et orthographique - elle suppose une connaissance de perception et de production et une aptitude à percevoir et à produire.

- **La compétence sociolinguistique**

Habilité à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication.

Cette compétence (très proche de la compétence socioculturelle) consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message à construire ou pour donner un sens au message reçu. Elle exige l'analyse de l'intention de communication, des relations sociales et psychologiques des interlocuteurs, du lieu et/ou du moment de communication : statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle, à qui, où, comment, pourquoi et quand). Cette compétence est aussi « culturelle ». Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue. L'utilisateur de la langue doit adapter son comportement verbal au système de valeurs de la culture étrangère :

- règles des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et formes d'adresse – Monsieur le Directeur, Monsieur, Jean, Chéri).
- règles de politesse (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, exprimer l'admiration, soucis, etc.).
- expressions de la sagesse populaire (expressions idiomatiques, ex. les petits ruisseaux font les grandes rivières).
- distance, gestuelle, jurons, humour.
- différences de registre (officiel : Messieurs, la cour !, formel : La séance est ouverte, neutre : Pouvons-nous commencer ?, informel : On commence ?, familier : On y va ? intime : Alors, ça vient ?)
- dialecte et accent (national, régional, étrangère), etc.

Cette compétence exige un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas, faites/ne faites pas), de préférence fondées sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, artistique, etc.

- **La compétence pragmatique**

La compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours...). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation en permettant de distinguer et d'identifier différents messages (publicité, conversation, récit, discours officiels, conte, etc.). C'est elle qui répond au « pourquoi » de la compétence sociolinguistique. Elle consiste à recourir aux stratégies de construction ou de lecture qui conviennent aux types de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncés écrits ou oraux. C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole.

Elle englobe les compétences discursive et fonctionnelle :

« La compétence discursive [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières »⁵³.

⁵³ CECR, p. 96-98

CHAPITRE III

L'AUTONOMIE

III.1 Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'adjectif *autonome* vient du grec : « *qui se gouverne par ses propres lois* »⁵⁴. En didactique des langues étrangères, l'autonomie dérive de l'approche communicative et est fondée sur un enseignement centré sur l'apprenant. Dans l'approche communicative, la langue est un instrument pour communiquer, et on apprend une langue pour s'en servir. L'apprenant alors devient un sujet déterminant et actif au sein du processus d'apprentissage, parce que la communication vient des besoins et envies de dire et de parler.

Le *Dictionnaire de didactique du français* donne au terme d'autonomie trois acceptions, et nous considérons que c'est plutôt la première qui concerne notre recherche :

« Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage... il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. »⁵⁵

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'autonomie est désignée aussi comme une capacité à apprendre, selon Henri Holec :

« C'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des

⁵⁴ REY A. (1998) : *Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*, p. 93

⁵⁵ CUQ J-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 31

supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT. »⁵⁶

À partir de ces définitions, nous constatons que dans le cadre de la didactique des langues étrangères, l'autonomie est une capacité d'apprendre qui doit être prise en charge par l'apprenant. De ce point de vue, nous pouvons dire qu'il devient autonome quand il est capable de prendre les décisions concernant toutes ses activités d'apprentissage. D'après Henri Holec, il intervient dans le processus d'apprentissage au niveau de:

- « -- la détermination des objectifs;
- la définition des contenus et des progressions;
- la sélection des méthodes et techniques;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition;
- l'évaluation de l'acquisition ».⁵⁷

Considérant que l'autonomie n'est pas une définition simple en tant que capacité à apprendre, nous allons analyser ce terme plus précisément dans le cadre théorique de la didactique des langues étrangères, spécifiquement de la langue française.

III.1.1 L'autonomie comme processus

Selon Rémy Porquier, « l'autonomie n'est pas un état mais un processus, c'est la pratique de l'autonomie par soi-même »⁵⁸.

⁵⁶ HOLEC H. (1988) : *Autonomie et apprentissage autodirigé*, p. 8

⁵⁷ HOLEC H. (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, p. 4

⁵⁸ Cité par ANDRE B. (1992) : *De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*, p. 107

Premièrement, l'autonomie ne peut pas être considérée comme acquise d'emblée. Au contraire, il est nécessaire d'intégrer l'acquisition dans les dispositifs de formation eux-mêmes. Apprendre à apprendre agira sur le processus d'autonomisation tout au long de l'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte de développer progressivement, par la pratique, leurs capacités de prendre des décisions concernant leurs apprentissages.

« former des apprenant qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignement »⁵⁹.

D'après le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, « Il y a des degrés dans l'autonomie. Celle-ci s'acquiert lentement, au fil des progrès »⁶⁰.

En tant que capacité acquise par l'individu, ce processus va être plus ou moins long, plus ou moins difficile, plus ou moins réussi parce que chacun apprend différemment selon ses caractéristiques individuelles.

Deuxièmement, ce n'est pas un processus simple. Être autonome ne signifie pas être libre de faire n'importe quoi. Il faut savoir tirer le meilleur parti de ses propres ressources dans les supports donnés. C'est une capacité mentale à prendre par rapport à ses propres fonctionnements, à analyser et à formaliser ses propres stratégies afin de les optimiser et les gérer de façon indépendante. Quelquefois, il faut faire des détours pour trouver un chemin approprié.

III.1.2 L'autonomie comme objectif et moyen

L'autonomie est à la fois un but et un moyen à ne pas négliger sur la voie de l'apprentissage. Du point de vue pédagogique, elle sera un avantage pour

⁵⁹ TRIM J.L.M. (1971-1981) : *Rapport Langues vivantes*, p. 10

⁶⁰ ROBERT J-P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 16

l'apprenant car, dans un monde où chacun devra obligatoirement changer de profession ou s'adapter à des conditions nouvelles, il est plus important de savoir apprendre pour accumuler des besoins nouveaux. Pour l'apprenant grand adolescent ou adulte, apprendre une langue étrangère en milieu universitaire est une étape cruciale, car c'est peut-être la fin de son apprentissage guidé mais le commencement de son auto-apprentissage tout au long de la vie. En ce sens, rendre l'apprenant autonome ou le rendre capable d'apprendre à apprendre est un des buts de notre éducation contemporaine. Comme le dit Jean-Pierre Robert,

« Rendre un élève autonome est le but suprême de toute éducation en général et de tout enseignement en particulier ». ⁶¹

En ce sens, l'enseignant doit toujours essayer de donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son propre apprentissage. D'après Jean-Pierre Cuq,

« Apprendre à apprendre, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoirs-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage ». ⁶²

III.1.3 L'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance

Nous ne devons pas confondre l'autonomie avec l'indépendance, l'isolement ou l'individualisme. Au sein de notre recherche, nous ne prenons en compte qu'une indépendance relative et une liberté partielle de décision accordée au système éducatif dans le cadre des institutions.

⁶¹ ROBERT J-P. (2002) : *op.cit.*, p. 16

⁶² CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 21

- **L'auto-apprentissage institutionnel**

Le *Dictionnaire de didactique du français* nous donne la même définition de l'auto-apprentissage que de l'apprentissage autodirigé :

« ... est qualifié d'autodirigé tout apprentissage pris en charge, c'est-à-dire défini, géré et évalué, par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend... l'apprentissage autodirigé constitue une démarche d'apprentissage alternative, c'est-à-dire différente, supplémentaire, et non exclusive de celle qu'offre l'enseignement traditionnel ». ⁶³

Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit l'apprentissage autonome (ou apprentissage en autonome) comme

« apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie ». ⁶⁴

Nous avons trouvé qu'il y a des degrés d'auto-apprentissage qui vont de l'autonomie d'apprentissage dans une classe jusqu'à l'autodidaxie. Pour chaque étape d'apprentissage, il existe des modalités intermédiaires d'aides diverses apportées à l'apprenant, qui peuvent faciliter l'auto-apprentissage. Donc, l'auto-apprentissage institutionnel se différencie clairement de l'autodidaxie parce qu'il implique

« des modalités dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné. L'institution met alors en place un dispositif qui

⁶³ *Ibid.*, p. 30

⁶⁴ GALLISSON R., COSTE D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, p. 62

[...] a pour visée l'autonomisation de l'apprenant ». ⁶⁵

En ce sens, afin de faciliter l'autonomie, il nous semble qu'il faut s'appuyer sur les limites de l'enseignement par rapport au caractère illimité de l'apprentissage dans le processus d'enseignement/apprentissage.

- **Le rôle de l'enseignant**

Parmi tous les facteurs institutionnels, c'est directement l'enseignant qui est face à l'apprenant et qui peut diriger les activités dans le processus d'autonomisation.

Même dans l'approche communicative qui est centrée sur l'apprenant, personne ne nie le rôle de l'enseignant. Évidemment, aujourd'hui, les occasions d'apprendre une langue étrangère sont plus nombreuses et efficaces grâce aux échanges internationaux, au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et à la multiplication des méthodes d'auto-apprentissage publiées et informatisées. L'enseignant n'est plus la seule source de communication et d'apprentissage. Mais il est encore une personne indispensable pour rechercher, gérer, orienter, exploiter et filtrer les ressources pour l'apprenant.

Marie-José Barbot nous donne une explication assez claire sur ce point,

« Une pédagogie centrée sur le sujet-apprenant ne signifie pas le désengagement du formateur, mais au contraire de prendre compte les différents types de médiations à mettre en place. Médiation à adapter d'une part aux caractéristique personnelles de l'apprenant (person learning), de l'autre aux opérations de l'apprentissage (knowledge learning) qui désormais ne sont plus les prérogatives de

⁶⁵ http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/culture.rtf

l'enseignant ». ⁶⁶

Pour l'enseignement des langues étrangères, le rôle de l'enseignant est plutôt celui de guide dans presque toutes les activités d'apprentissage, il doit proposer une aide aux apprenants, spécifiquement dans un pays qui est géographiquement éloigné du pays de la langue cible. S'il désire rendre l'apprenant autonome, il doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont l'amener à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies.

III.2 Pourquoi l'autonomie de l'apprenant ?

III.2.1 Un enseignement centré sur l'apprenant

Du point de vue philosophique, la cause fondamentale du développement des choses et des phénomènes n'est pas externe mais interne. Ce point de vue est aussi applicable à l'enseignement des langues étrangères. L'enseignant, la méthode, la classe de langue et les moyens didactiques constituent les causes externes qui opèrent par l'intermédiaire des causes internes de l'apprenant, c'est principalement grâce aux efforts de ce dernier qu'il se transforme et qu'il fait des progrès. Un enseignant, quelle que soit sa compétence, ne peut transformer un apprenant qui ne veut pas travailler. C'est pourquoi, même sous la direction d'un même professeur, les étudiants font des progrès différents.

D'après cette capacité interne, chaque apprenant apprend par rapport à ses propres besoins et ses intérêts particuliers. De ce fait, le point de départ de l'enseignement des langues étrangères est la primauté accordée à l'apprenant, à ses besoins langagiers, à ses blocages, à ses motivations et ses attentes. En un mot, un enseignement centré sur l'apprenant.

⁶⁶ BARBOT M-J. (2001) : *Les auto-apprentissages*, p. 7

III.2.2 De l'approche communicative

Comme une approche destinée aux débutants adolescents ou adultes⁶⁷, l'approche communicative développe les moyens d'acquérir une certaine autonomie. D'un point de vue linguistique, selon la concept « *Language Acquisition Device* » de Chomsky,

« tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique ». ⁶⁸

Cette théorie se fonde sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, cette théorie amène à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant.

En didactique des langues étrangères, c'est une approche qui vise à former chez l'apprenant une compétence communicative parce qu'on apprend une langue pour communiquer. L'objectif de l'enseignement n'est plus seulement d'enseigner la langue, mais d'enseigner à communiquer en langue. Le contenu de l'enseignement sera fondé sur les besoins de communication de l'apprenant.

Donc, la classe de langue n'est plus construite sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais sur le sens de la communication et les interactions entre l'apprenant et l'enseignant. Les activités de classe seront axées sur l'apprenant et sur sa participation active dans l'apprentissage où il devient un sujet actif et critique.

⁶⁷ TAGLIANTE C. (1999) : *La classe de langue*, p. 32

⁶⁸ Cité par BAILLY N., COHEN M., article en ligne :

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Une question posée par l'enseignant ne donnera pas une seule et unique réponse mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. L'enseignement doit se passer dans un climat d'apprentissage qui permette à l'apprenant de développer son autonomie en le motivant par rapport à ses caractéristiques individuelles et ses besoins langagiers. Comme le dit Jean-Pierre Robert dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*,

« Seules les méthodes fondées sur l'approche communicative sont à même de doter l'apprenant de compétences suffisantes qui le rendent autonome parce qu'elles visent à lui faire accomplir seul, des tâches précises, limitées dans un premier temps. »⁶⁹

III.2.3 Développement des technologies de l'information et de la communication

L'utilisation de l'ordinateur en cours de langue n'est certes plus une nouveauté pour la plupart des apprenants. De plus en plus de sites Internet proposent des leçons, souvent agrémentées d'images et dotées d'un accompagnement vocal pour l'apprentissage des langues. Faire des exercices oraux ou écrits à l'aide de logiciels, suivre les cours en centre d'auto-apprentissage en ligne, communiquer par courrier électronique avec l'enseignant, connaître des amis étrangers par Internet, sont les activités qui, notamment par l'utilisation induite des TIC, donnent un regain d'intérêt pour le travail scolaire et facilitent l'autonomie de l'apprenant. Avec les TIC, nous avons plus d'occasions d'apprendre sans l'enseignant et de prendre en charge notre propre d'apprentissage.

Face à ces immenses ressources d'apprentissage, cette capacité à

⁶⁹ ROBERT J-P. (2002) : *op.cit.*, p. 17

apprendre devient de plus en plus importante. Rendre l'apprenant autonome nous apparaît être une nécessité dans l'enseignement des langues étrangères de nos jours.

III.2.4 Une stratégie d'apprendre pour la vie

Dans un monde où la communication devient de plus en plus courante, maîtriser une ou plusieurs langues étrangères sera un atout pour chacun d'entre nous dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale ou liée à l'emploi et aux activités d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie.

Donc, la fin de l'enseignement de langue en milieu universitaire ne signifie pas la fin de notre l'apprentissage. D'un point de vue pédagogique, apprendre à apprendre permettra de s'adapter à des conditions nouvelles et il est plus important de savoir apprendre que d'accumuler des savoirs qui risquent d'être rapidement obsolètes ou inadaptés par rapport à de nouveaux besoins. C'est le but principal de l'enseignement.

Par ailleurs, à cause des limites instrumentales ou pédagogiques, il n'est pas possible pour l'apprenant de se former au niveau des connaissances et d'atteindre son objectif d'apprentissage uniquement en classe de langue. Le succès dépend principalement du travail individuel en dehors du cours. De ce fait, une des responsabilités de l'enseignant sera d'aider l'apprenant à apprendre à apprendre.

III. 3 L'autonomie d'apprentissage

Par autonomie d'apprentissage, nous entendons ici, à l'instar d'Henri Holec, « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue. »⁷⁰

« Une véritable autonomie d'apprentissage implique non seulement le simple fait de pouvoir étudier à son propre rythme, en choisissant son temps et son lieu d'apprentissage, mais aussi et surtout la capacité chez l'apprenant d'émettre un jugement critique sur son propre apprentissage, ainsi que le fait de savoir comment apprendre »⁷¹.

En milieu institutionnel où l'apprenant fait son apprentissage en tant qu'une partie du groupe social, son indépendance doit être contrebalancée.⁷² D'après Caws et Soubrié⁷³, l'implication de l'apprenant est vraisemblablement plus grande lorsqu'une discussion a lieu entre apprenants plutôt qu'entre un apprenant et son enseignant. Dans cette perspective, sur le plan pédagogique, la collaboration entre pairs est considérée comme une étape vers l'autonomisation du développement.

⁷⁰ HOLEC H. (1991) : « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » *Éducation Permanente*, n°107, p. 5

⁷¹ SOUBRIÉ T. (2004) : « Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants », *Actes du 5e Colloque UNTELE* [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères], Université de Technologie de Compiègne, cité par GERMAIN C. (2007) : « Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication) », *Revue japonaise de didactique du français*, p. 114

⁷² DAM L. (1995) : *Learner Autonomy 3 : From theory to classroom practice*, cité par GERMAIN C. (2007) : *op.cit.*, p. 115

⁷³ CAWS C. (2005) : « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants », *ALSIC 8 [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication]* – revue en ligne, p. 147-166, cité par GERMAIN C. (2007) : *Ibid.*

III.4 L'autonomie langagière

Par autonomie langagière, nous entendons, à l'instar de Germain & Netten,

« La capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 »⁷⁴.

Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, les auteurs prennent le cas d'un apprenant de langue étrangère qui n'aurait pas développé son autonomie langagière. Cet apprenant ne recourrait qu'à des phrases toutes faites, des formules stéréotypées ainsi que quelques phrases répétées. Par exemple, dans l'interaction suivante entre l'enseignant et un apprenant qui n'a pas encore développé d'autonomie langagière :

Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ?

R : - J'ai regardé la télévision, hier soir.

Q : - Quelle émission as-tu regardée ?

R : - J'ai regardé "Star académie"

Q : - Est-ce que tu as aimé cette émission ?

R : - Oui (j'ai aimé cette émission).

Q : - Pourquoi ?

R : - ???

Un apprenant qui a développé une autonomie langagière :

Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ?

R : - J'ai regardé la télé.

Q : - Quelle émission as-tu regardée ?

R : - "Star académie", au canal 42 (42e chaîne).

⁷⁴ GERMAIN C., NETTEN J. (2004) : *op.cit.*, p. 57

Q : - Est-ce que c'était intéressant ?

R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il y avait des artistes de talent.

Dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant montrent la capacité de celui-ci de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la langue étrangère. Ce sont là, à notre avis, les principales marques d'une autonomie langagière.

Utilisation libre, souple et créative de la langue étrangère à la suite d'un transfert réussi de ce qui aura été appris et extrapolé à des conduites langagières permettant de répondre aux besoins de situations nouvelles et non stéréotypées. La prise de parole en continu révèle l'atteinte réussie de l'autonomie d'expression.

À cet égard, le développement de l'autonomie langagière apparaît comme le but ultime de l'apprentissage de la langue étrangère en tant que moyen de communication, par opposition à l'apprentissage de la langue étrangère en tant qu'objet d'étude.

En recourant à ces distinctions et définitions, on peut dès lors s'interroger sur le sens de la relation entre les trois. Comme le suppose Germain & Netten⁷⁵, d'une part, le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la langue étrangère en tant que moyen de communication, passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et, d'autre part, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale (dans la vie en général et en contexte scolaire en particulier)⁷⁶. Dans cette perspective, l'autonomie langagière apparaît alors comme un concept central de la didactique des langues, autour duquel gravitent les deux autres concepts apparentés.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Id.*

CHAPITRE IV

APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN MILIEU INSTITUTIONNEL

« L'apprentissage d'une langue étrangère relève de trois dimensions : d'une part, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité, et qui détermine ses représentations de la langue étrangère et de l'apprentissage ; d'autre part, la situation institutionnelle où se réalise l'enseignement, et notamment ses implications sur le statut de la communication en classe ; finalement, les activités de classe elles-mêmes, qui définissent l'activité de l'apprenant et orientent le sens de son apprentissage. »⁷⁷

S'opposant à l'apprentissage naturel, c'est-à-dire en direct en pays étranger, l'apprentissage en situation institutionnelle s'effectue dans des établissements ad hoc, souvent dans un pays différent de celui dont on apprend la langue : établissements scolaires et universitaires, centres culturels, écoles de langues, institutions privées, etc.

En situation institutionnelle, les conditions de l'apprentissage sont très variables : elles vont des plus proches de l'apprentissage naturel (cours de langue intensifs pour adultes, organisés dans le pays où l'on parle la langue et fréquentés par des apprenants de langues maternelles différentes), aux plus institutionnelles qui soient (classes de collèges où la langue étrangère est une discipline parmi d'autres).

⁷⁷ PENDANX M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, p. 9

IV.1 Quelques théories d'apprentissage

L'enseignement, pour être mis en œuvre, utilise des théories telles que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. En clair, ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des savoirs dans le processus enseignement/apprentissage.

IV.1.1 Le courant behavioriste

D'après John.B.Watson (1913), créateur du terme de behaviorisme, à travers le processus de conditionnement, les êtres humains construisent un réseau de connexions en associant des stimuli à des réponses : les comportements plus complexes sont appris en construisant des chaînes de réponses.

Les travaux de Watson ont eu, pendant des décennies, une énorme influence sur les théories de l'apprentissage, de même que sur les méthodes d'enseignement des langues. Ce sont ces travaux qui ont inspiré les concepteurs des automatismes proposés encore aujourd'hui dans les laboratoires de langue en milieu institutionnel.

Les behavioristes s'intéressent aux comportements observables des individus. Nous pouvons nous rendre compte que le schéma behavioriste « Stimulus-Réponse (S-R) », présenté par Skinner, considère comme important le rôle du stimulus qui est un facteur externe : l'individu donne une réponse (correcte) à un stimulus provenant de l'environnement.

Chez les behavioristes, la notion d'apprentissage désigne les conditions par lesquelles les renforcements modèlent de nouveaux comportements. Dans l'enseignement et l'apprentissage, une réponse directe et correcte de l'apprenant à la demande de l'enseignant favoriserait l'apprentissage.

Dans cette perspective, le behaviorisme met l'accent sur le rôle de

l'enseignant plutôt que sur celui de l'apprenant. L'enseignant prend toute la responsabilité de l'atteinte des objectifs : il crée des conditions environnementales et un système de renforcement qui vont amener l'apprenant à adopter de nouveaux comportements.

Pour récompenser ses réponses, l'enseignant utilise une méthode de renforcement par félicitations, gestes affectueux, prix, etc. Le processus d'apprentissage peut alors être géré par rapport aux résultats observables de l'enseignement. Le behaviorisme s'interdit donc de considérer les processus internes inobservables.

IV.1.2 Le courant cognitivisme

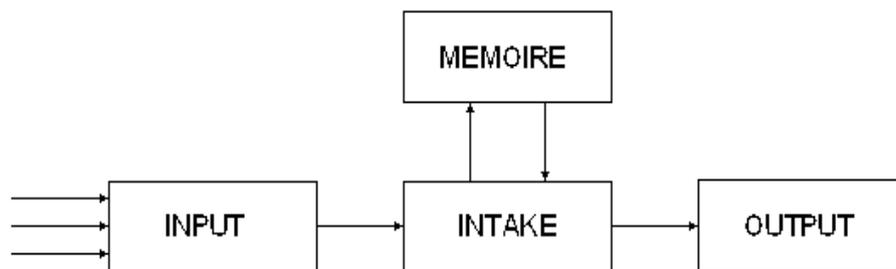
La perspective cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et du produit), privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau.

Tandis que les behavioristes se penchent sur les résultats pertinents (réponses correctes et renforcements immédiats) qui sont issus de facteurs externes, les cognitivistes s'intéressent aux processus cognitifs. Contrairement au behaviorisme qui s'appuie sur le stimulus et le renforcement externes, l'intérêt pour l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues est dirigé vers la réflexion sur le processus mental chez les cognitivistes. Selon Bronckart⁷⁸, le sujet humain présente une émergence de structures linguistiques biologiquement programmée : les facteurs internes ont un rôle déterminant dans le développement. Chomsky a aussi distingué la compétence de la performance : la compétence est

⁷⁸ BRONCKART J-P. (1984) : « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? », *Le Français dans le Monde*, n°185, p. 53-67, cité par YUN H. (2005) : *Didactique des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, p. 10

un savoir implicite alors que la performance est la mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes.

Dans une perspective cognitiviste, un apprentissage fait survenir dans deux types de situation : dans une situation implicite par expérience quotidienne, et dans une situation explicite par exercice scolaire. L'apprenant doit être un système actif qui traite des informations acquises implicitement ou explicitement. Le schéma ci-dessous nous montre le fonctionnement du système cognitif.



79

En conséquence, la théorie cognitiviste met les représentations mentales de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Lors de l'apprentissage et de l'enseignement, l'enseignant devrait évaluer et faire progresser les représentations mentales des apprenants. Ceux-ci ne peuvent apprendre que par eux-mêmes, personne ne peut apprendre à leur place. Les structures cognitives sont en effet individuelles puisqu'elles résultent d'expériences cognitives et affectives propres à chaque individu.

IV.1.3 Le courant constructivisme et socio-constructivisme

Le constructivisme est issu, entre autres, des travaux de Jean Piaget (1964) qui émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, qu'il nomme schèmes

⁷⁹ Schéma réalisé à partir de GAONAC'H D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, p. 109

opératoires. Au contraire de la théorie piagétienne, Vygotsky impose le rôle d'un environnement social. Il se différencie de Piaget en considérant que la pensée et la conscience sont déterminées par les activités externes et objectives réalisées dans un environnement social déterminé.

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Le constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres «règles» et «modèles mentaux», que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences.

Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps.

Pour les socio-constructivistes, l'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Dans une classe, on peut remarquer qu'il existe certaines collaborations, pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant. C'est en effet à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir.

En bref, une notion primordiale dans le constructivisme et le socio-constructivisme peut être l'attitude de l'apprenant face à son activité et aux résistances qui s'opposent à lui. L'élaboration des structures de connaissance est

progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations.

IV.1.4 Le courant interactionnisme

Les interactionnistes constatent, grâce à la perspective piagétienne, qu'il y a une interaction permanente entre le sujet et son milieu. L'approche interactionniste, tout en reconnaissant l'importance des processus mentaux, focalise sur les interactions sociales, les conditions situationnelles, qui permettent le développement d'une compétence en langue cible :

« La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. »⁸⁰

En ce sens, l'interaction sociale n'est pas considérée uniquement comme un cadre qui fournirait des données langagières et permettrait le déclenchement des processus mentaux liés à l'acquisition. Elle est le lieu mais aussi le moyen par lequel se développent des compétences langagières :

« [...] l'interaction ne serait pas une simple occasion parmi d'autres qui pourrait stimuler l'acquisition dans la pratique langagière. Au contraire, l'interaction donnerait lieu à un travail cognitif qui ne saurait se produire hors elle ».⁸¹

« L'interaction apparaît en ce sens comme un facteur structurant le développement, et donc comme son pré-requis. [...] c'est dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de la négociation du sens et des positionnements

⁸⁰ PEKAREK DOEHLER S. (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, n°12, p. 3-26

⁸¹ BANGE P. (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE*, n°1, p. 53-85

réciproques que se transforment, se consolident et se construisent des compétences langagières ». ⁸²

Dans un milieu social, une communication s'effectue entre les membres du groupe. En considérant une classe de langue comme une société réduite, nous pouvons observer de nombreux facteurs équivalents à la communication en milieu social.

Dans une classe de langue, la communication prend une place primordiale car l'individu n'apprend jamais seul mais en interagissant avec d'autres personnes. Les capacités à s'exprimer afin de transmettre le sens et de comprendre le point de vue de l'autre doivent, dans les théories actuelles, être un point essentiel de l'activité d'enseignement et d'apprentissage. Mieux comprendre les activités interactionnelles de la classe de langue, les modes de participation ou d'implication des apprenants, et la manière dont les interactions contribuent à l'apprentissage de la langue cible, présentent un intérêt évident pour le didacticien ou l'enseignant d'une langue étrangère ; cela apporte en effet un éclairage pour optimiser le travail en classe et éviter les déperditions de temps et d'efforts.

IV.2 La trilogie: acquisition/apprentissage/enseignement

Les termes « acquisition » et « apprentissage » sont souvent utilisés indifféremment. En effet, on considère l'acquisition d'une langue, dans son sens restreint, comme un processus inconscient et involontaire qui résulte d'une exposition et d'une participation à des échanges langagiers dans cette langue. Il en est ainsi pour la langue maternelle ou une langue seconde apprise dans le milieu social où elle est parlée.

⁸² MONDADA L., PEKAREK DOEHLER S. (2001) : « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le Français dans le Monde, Recherche et applications*, numéro spécial, p. 111

L'acquisition est généralement considérée comme un processus « naturel », personnel, spontané impliquant de façon non spécifique tous les aspects du langage, dans tous types de circonstances. Elle ne relève pas, par contraste, de l'intervention concertée, apanage de l'enseignant. Elle s'intéresse beaucoup à ce qui est acquis, peu à l'acteur individuel acquéreur, et ne se préoccupe pratiquement pas, en principe, de l'acteur médiateur de l'acquisition.

L'acquisition ne concerne pas l'enseignant qui n'est qu'un élément du contexte de l'acquisition. L'acquisition est aussi le résultat du processus soit d'apprentissage, soit d'acquisition : c'est la transformation de l'information en connaissance par l'apprenant.

« L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu guidé. » ⁸³

« le processus cognitif, interne, largement sinon totalement involontaire, qui conduit l'apprenant d'une seconde langue d'un stade de départ de non-compétence communicative dans cette langue à un stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée ». ⁸⁴

Quant à l'apprentissage d'une langue, il résulte d'une démarche consciente, volontaire et planifiée. C'est le cas notamment en milieu institutionnel, où l'apprenant est guidé par un enseignant : il y a une définition des objectifs d'apprentissage, une élaboration d'un programme, un choix de supports et d'activités, une définition des modalités d'évaluation, etc. Bien entendu, on parle aussi d'apprentissage lorsqu'un individu décide d'apprendre tout seul une langue

⁸³ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 12

⁸⁴ asl.univ-montp3.fr/UE11/Realiserunerechercheendidactique1.doc

à l'aide d'outils conçus pour l'autoapprentissage (méthodes, CD ROM, ressources en lignes...).

Comme l'exprime Jean-Pierre Cuq, l'apprentissage est

« une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ». ⁸⁵

En ce qui concerne les modalités de réalisation des activités de l'apprentissage, il existe plusieurs paramètres qui jouent, ensemble, un rôle décisif : les paramètres du temps, du lieu, de la durée de l'apprentissage, des conditions de l'apprentissage, etc.

Dans cette perspective, d'après Henri Holec⁸⁶, un apprentissage peut être considéré comme une succession plus ou moins longue d'actes ou d'activités, et donc de comportements spécifiques que l'on peut décrire en prenant en compte :

- leurs objectifs : lorsque l'on apprend une langue, l'on n'agit pas pour agir mais pour acquérir tel ou tel savoir ou savoir-faire lexical, grammatical, orthographique, phonétique, et/ou pragmatique ;
- leurs contenus : ces actes ont une « substance » que l'on peut analyser en termes de supports (textes de toutes sortes, images, enregistrements, dictionnaires, grammaires, informateurs en chaire et en os) et de tâches à accomplir à l'aide de ces supports (lire, écouter, transcrire, répéter, interroger) ; ces contenus constituent les moyens de l'apprentissage ;

⁸⁵ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 22

⁸⁶ HOLEC H. (1990) : « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*, p. 79

- leurs modalités de réalisation : les tâches définies par le contenu des actes sont effectuées à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, intensivement ou extensivement, individuellement ou en groupe, etc.... ;
- leurs modalités d'évaluation : tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé.

L'acquisition et l'apprentissage s'opposent aussi par le milieu, le contexte, où ils se déroulent : institution ou naturel (même s'il peut y avoir acquisition dans le cadre scolaire, sans le faire « exprès » et de l'apprentissage hors de la classe).

L'enseignement est une

« démarche par laquelle quelqu'un qui n'est pas l'apprenant s'engage dans une série d'activités dont l'objectif ne peut-être, par la force des choses, que de créer un environnement d'apprentissage pour l'apprenant qui a recours à ce « service » ». ⁸⁷

L'enseignement est un processus de communication dont le but est de susciter l'apprentissage. L'apprentissage est un processus personnel, lié à un enseignement de la langue qui doit provoquer une prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. En ce sens, l'apprenant et l'enseignant sont deux acteurs actifs, c'est un échange.

IV.3 Le rôle du milieu institutionnel

Il est facile de constater que l'influence de la dimension institutionnelle sur l'apprentissage guidé par rapport à l'apprentissage naturel joue un rôle très important, en particulier pour les limites que le milieu institutionnel lui impose,

⁸⁷ asl.univ-montp3.fr/UE11/Realiserunerechercheendidactique1.doc

puisque'il faut apprendre beaucoup et en peu de temps. Et si on considère aussi les effectifs beaucoup trop nombreux par rapport au nombre des enseignants, il est facile de constater que les étudiants n'ont pas un rôle très actif dans les interactions.

« le temps de production individuelle sur 7 ans correspond approximativement à un séjour de 48 heures dans le pays étranger. »⁸⁸

« (...) l'une des caractéristiques de l'apprentissage en milieu institutionnel est la faiblesse en quantité et en qualité de l'input, c'est-à-dire de l'exposition à la langue étrangère, ainsi d'ailleurs que la faiblesse en quantité et qualité de l'output, c'est-à-dire de l'activité langagière productive. Des calculs approximatifs permettent de chiffrer à un maximum de 24 heures le temps de production individuelle possible sur sept années d'enseignement, ce qui correspondrait grosso modo à un séjour de 48 heures dans le pays étranger. »⁸⁹

IV.4 Les acteurs en classe de langue

L'acquisition d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel nous évoque, dans la plupart des cas, le contexte de la classe avec les apprenants et l'enseignant. L'interaction en classe fonctionne à partir de deux rôles centraux : celui d'enseignant et celui d'apprenant. La gestion de ces rôles, qui est sous-tendue par un « contrat didactique », donnera lieu à un fonctionnement particulier de la communication. Ces acteurs du contrat didactique – les

⁸⁸ JANITZA J. (1984) : « Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères », *Nouveaux cahiers d'allemand*, n°4, p. 192

⁸⁹ JANITZA J. (1990) : « Trois conceptions de l'apprentissage », *le Français dans le Monde*, n°231, n°231, p. 40

apprenants et l'enseignant – sont réunis dans cet espace pour un temps et un objectif déterminés.

Leurs rôles respectifs ne sont pas identiques, même si leurs objectifs d'enseignement/apprentissage peuvent se rejoindre.

Les didacticiens influencés par la perspective interactionniste considèrent la classe comme un lieu social avec ses normes, ses rituels et ses fonctions propres :

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée. »⁹⁰

Dans la classe de type traditionnel, c'est l'enseignant qui dirige la circulation : il distribue les tours de parole et sélectionne, dans une certaine mesure, les locuteurs.

« On attend du « professeur » (...) qu'il questionne, qu'il explique, qu'il donne des consignes de travail, qu'il anime la classe, qu'il évalue, etc. ; de même que l'on attend de l'élève qu'il réponde aux questions, qu'il exécute un certain travail, etc. (...) Evidemment, il ne s'agit que des rôles attendus, qui dépendent strictement d'un type de situation considéré, et auxquels les partenaires peuvent ne pas se conformer »⁹¹

Dans les méthodes communicatives où, en principe, « *le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches*

⁹⁰ COSTE D. (1984) : *Les discours naturels de la classe*, p. 17

⁹¹ CHARAUDEAU P. (1992) : *Grammaire du sens et l'expression*, p. 638

traditionnelles »⁹², et où une place de choix est réservée aux activités favorisant une communication libre et spontanée, il y a toujours une part d'imprévu dans le déroulement des échanges.

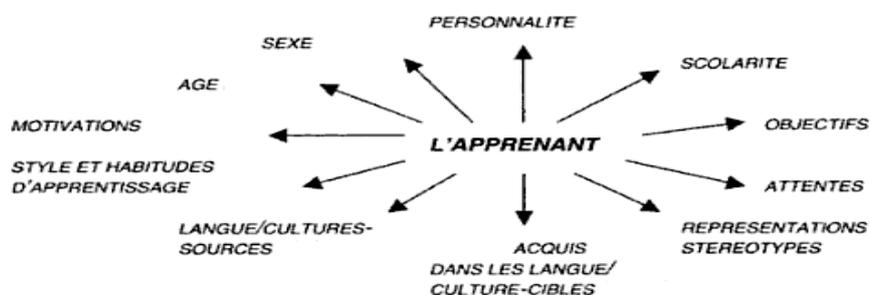
Dans cette perspective, nous allons présenter quelques profils d'apprenants et d'enseignants autour desquels nous menons notre recherche.

IV.4.1 Les profils des apprenants

L'apprenant est toujours au cœur de notre système d'éducation. Le terme d'« apprenant », pas comme celui d'« élève », met l'accent sur le rôle actif et responsable des destinataires de cet enseignement, en rapport avec celui de l'enseignant. L'apprentissage des langues étrangères dépend principalement de ses motivations, ses objectifs et ses caractéristiques individuelles.

La notion de profil d'apprenant engage une représentation du sujet apprenant, il permet de rassembler des indications sur l'apprenant sous la forme d'un ensemble d'informations caractérisant ses connaissances, compétences et/ou conceptions, identifiées à l'issue d'une activité pédagogique, qu'elle soit informatisée ou non.

Le schéma ci-après nous montre le profil des apprenants avant l'apprentissage. Ces profils nous permettent de bien caractériser et de définir un public cible lors de l'enseignement/apprentissage.



93

⁹² GERMAIN C. (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, p. 206

⁹³ DEFAYS J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 95

IV.4.1.1 La motivation

Dans son sens le plus général, la motivation peut être définie comme « *un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but* ». ⁹⁴

C'est un facteur décisif tout au long du processus d'apprentissage. Quant aux motivations relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous citerons ici deux sortes de classifications dans le cadre théorique.

- **La motivation intégrative et la motivation instrumentale**

Selon Galisson R. et Coste D., la motivation intégrative résulte

« d'une admiration des élèves pour les gens dont ils apprennent la langue, d'une volonté de s'identifier à eux et de s'intégrer à leur culture. » ⁹⁵

La motivation instrumentale est une conséquence

« d'un besoin d'apprendre une langue étrangère pour des raisons pratiques (qu'il s'agisse de réussir un examen ou de lire des articles d'une revue scientifique). » ⁹⁶

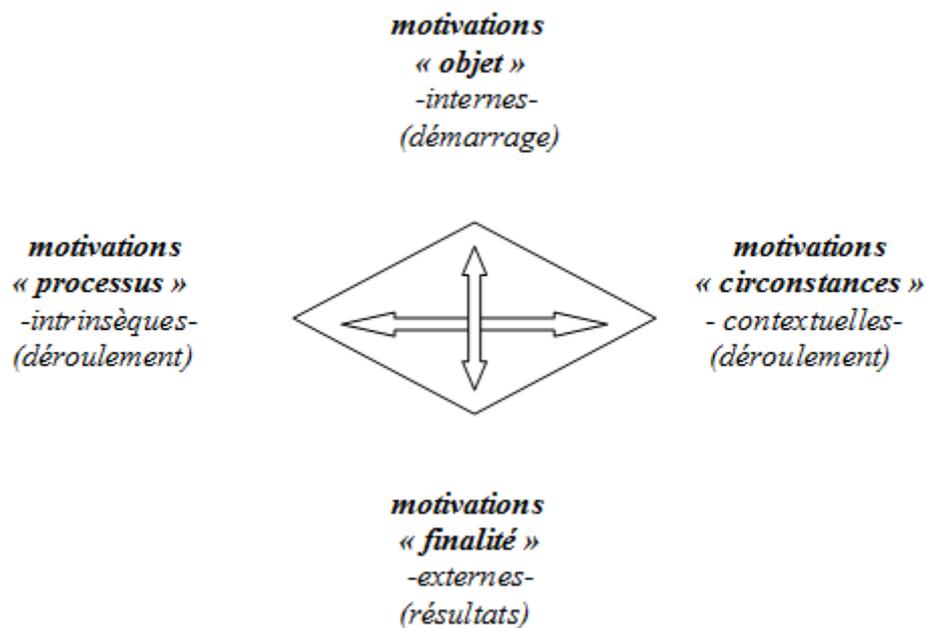
- **Le schéma de Jean-Pierre DEFAYS**

Le schéma ci-dessous, de Jean-Pierre Defays, nous précise les quatre motivations des apprenants,

⁹⁴ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.*, p. 170

⁹⁵ GALLISSON R., COSTE D. (1976) : *op.cit.*, p. 16

⁹⁶ *Ibid.*



97

Dans ce schéma, on voit qu'excepté les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage (motivation intégrative) et les motivations relatives aux finalités de l'apprentissage (motivation instrumentale), il existe deux autres motivations qui jouent un rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

- Les motivations « processus » dépendent de caractéristiques individuelles. Chacun a son propre style et ses propres habitudes d'apprentissage. Par exemple, certains aiment travailler en équipe, d'autres préfèrent écouter plutôt que parler, etc. Donc, pour une même tâche à accomplir, les résultats varient d'un apprenant à l'autre. En milieu scolaire ou institutionnel, les méthodes d'enseignement et les utilisations des supports pédagogiques doivent en conséquence s'appuyer sur le style et l'habitude des apprenants afin qu'ils soient motivés tout au long du processus d'apprentissage.
- Les motivations « circonstances » viennent des influences de

⁹⁷ DEFAYS J-M. (2003) : *op. cit.*, p. 147

l'environnement extérieur : un enseignant très accueillant, un groupe sympathique, un manuel coloré ou une classe bien équipée, toutes ces circonstances extérieures vont encourager les apprenants.

IV.4.1.2 Les besoins langagiers

Denis Lehmann (1993)⁹⁸ illustre bien les trois composantes principales des besoins langagiers en langue étrangère :

- La composante psycho-affective

Il s'agit de ce sentiment d'insécurité qu'éprouve l'apprenant au début de son apprentissage vis-à-vis d'une langue étrangère. Ce sentiment se manifeste souvent au début de l'apprentissage. L'apprenant se demande s'il peut suivre cet apprentissage jusqu'au bout. Incapable de vaincre ce sentiment d'insécurité linguistique, l'apprenant finit parfois par abandonner l'apprentissage. Pour faire face à cette difficulté, il s'avère important de souligner le rôle de l'enseignant qui doit aider l'apprenant à surmonter ce sentiment. Il peut encourager l'apprenant à suivre sa formation en lui indiquant les avantages qu'il pourra avoir au terme de cet apprentissage.

- La composante langagière

Cette composante couvre trois domaines différents.

D'abord, la communication en classe qui se fait en langue étrangère et non en langue maternelle des apprenants. Prenons l'exemple de la classe de FLE, l'enseignant donne de temps en temps des consignes en français aux apprenants. Au début de l'apprentissage, ces derniers ont du mal à comprendre les consignes. C'est pourquoi, il est conseillé à l'enseignant de commencer par des consignes faciles à retenir, en les répétant plusieurs fois au cours de la formation.

⁹⁸ LEHMANN D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*.

Le deuxième domaine concerne cette différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. L'enseignant doit utiliser des documents authentiques lors de la formation ou de l'élaboration. Ces documents authentiques jouent un rôle de premier plan ; d'un côté, ils rendent les apprenants plus motivés pour suivre cette formation et, d'un autre côté, ils les préparent à mieux affronter les situations cibles des milieux professionnel ou universitaire.

Quant au troisième domaine, il s'agit de l'apprentissage lui-même et de ses représentations chez l'apprenant, en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent soit faciliter soit freiner l'apprentissage.

- La composante socio-culturelle

Suivre des cours de langue étrangère consiste non seulement à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect socio-culturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un étudiant chinois venant poursuivre ses études en France doit comprendre les spécificités de la culture française d'autant plus que sa culture d'origine est complètement différente. C'est pourquoi, les didacticiens du FLE se mettent d'accord sur l'importance de souligner l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées.

Chaque individu a son point de départ d'apprentissage par rapport ses intérêts, ses expériences spécifiques, etc. Dans une salle de classe, chaque apprenant a ses propres besoins qui le conduisent à agir différemment dans le processus d'apprentissage.

IV.4.1.3 Les objectifs

Le concept d'objectif est associé à celui de besoin. Selon Daniel Coste, « *Les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate* ». ⁹⁹

Le terme d'objectif n'est pas spécifique à l'éducation, mais c'est peut-être dans ce secteur d'activités qu'il est le plus employé. En ce qui concerne le présent travail, nous retenons deux formes d'objectifs :

« Les objectifs généraux qui servent à dessiner l'orientation d'un enseignement et à établir les instructions officielles qui l'expliquent, et les objectifs spécifiques dont la fonction est de préciser les objectifs généraux dans le but de réaliser des programmes, des curricula et des manuels scolaires. » ¹⁰⁰

En milieu institutionnel, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère sont souvent les moteurs opérationnels de l'enseignement/apprentissage. D'un côté, la détermination des objectifs d'apprentissage passe au premier plan des préoccupations de l'enseignant. C'est à partir des objectifs que l'on peut déterminer ce qu'on enseigne et comment l'on enseigne. D'un autre côté, les programmes, les horaires et les examens relèvent des contraintes institutionnelles et sont en général définis dans des instructions officielles qui tiennent trop souvent lieu d'objectifs.

L'élaboration d'objectifs est une entreprise délicate parce que les besoins des apprenants sont souvent difficiles à cerner, surtout pour l'enseignement supérieur. Selon le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*,

⁹⁹ COSTE D. (1977) : « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n°27, p. 57-77

¹⁰⁰ ROBERT J-P. (2002) : *op.cit.*, p. 118

« ... il est plus facile de dresser la liste des objectifs d'un cours destiné à public spécialisé (médecins, commerciaux, juristes) dont les besoins ont été clairement identifiés- et qui forme à un français sur objectifs spécifiques (FOS)-, que celle d'un cours à caractère générale (destiné par exemple à un public scolaire), dont les besoins sont plus supposés que réels.

C'est au premier de ces publics que s'adresse d'abord la pédagogie par objectifs, approche qui consiste à lier objectifs, contenus d'enseignement et pratique de classe, à fixer des objectifs généraux (par exemple pour un juriste, savoir lire des textes de lois) subdivisés en objectifs spécifiques (connaître la grammaire ou le vocabulaire correspondant). »¹⁰¹

IV.4.1.4 Autres profils

- La personnalité

Avec l'apport des recherches de psychologie cognitive, qui en plein essor, on s'intéresse de plus en plus aux traits de personnalité des apprenants, entre autres pour mieux connaître le caractère du bon apprenant, pour préparer des auto-apprentissages sur mesure, et pour optimiser les travaux de groupes.

- L'âge et le sexe

L'âge de l'apprenant est un facteur non négligeable. En effet, on n'enseigne pas de la même façon à un enfant de 6 ans qu'à un enfant de 10 ans. Plus l'apprenant est jeune, moins il est en mesure de comprendre les règles ou de vraiment les intérioriser. Par ailleurs, les adolescents et les adultes ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 154

- Les expériences et les habitudes d'apprentissage

Les expériences et les habitudes d'apprentissage sont aussi reconnues et largement pris en compte dans le cursus de l'enseignement. Par exemple, le bagage linguistique d'une autre langue étrangère est considéré comme précieux, ce dont on doit profiter pour apprendre une ou plusieurs autres langues.

- La langue maternelle et la culture maternelle

Le rôle de la langue maternelle est considéré comme le filtre obligé de tous les apprentissages. La méthodologie cognitiviste est considérée comme une approche indirecte de la langue étrangère puisqu'elle a recours à la langue maternelle, elle accepte la comparaison et même la traduction pour faire réfléchir les apprenants sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère, surtout en ce qui concerne la grammaire.

- Le niveau de scolarité

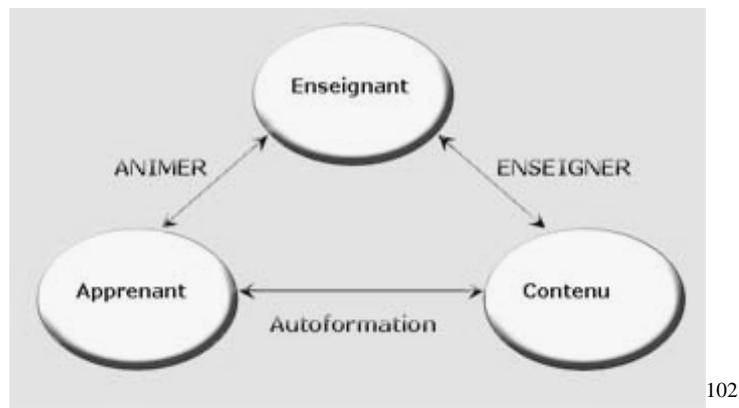
Le niveau de scolarité joue également un rôle, plus l'apprenant a un degré élevé de scolarité reçue, plus il réclame lui-même de grammaire, et vice-versa.

IV.4.2 Les enseignants

Le métier d'enseignant des langues est multiple.

Il allie la connaissance des langues étrangères aux compétences pédagogiques : transmettre son savoir, donner goût aux langues pour pouvoir les pratiquer et communiquer avec les autres dans le contexte actuel de la mondialisation, susciter des vocations, inculquer une certaine ouverture d'esprit, éveiller la curiosité pour les cultures étrangères etc.

Nous disons qu'une situation d'apprentissage comporte trois pôles : le formateur (l'enseignant), l'(les) apprenant(s), le contenu. L'enseignant doit pouvoir réaliser des interactions entre ces trois pôles. Il réalise un processus d'animation avec ses relations avec les apprenants et un processus d'enseignement dans sa relation avec le contenu, ce qui lui permet de transmettre de façon efficace ce contenu. L'interaction entre le contenu et l'apprenant est assez pauvre, mais elle doit être encouragée si elle a lieu chez certains apprenants.



102

Aujourd'hui, grâce à l'intensification des contacts, des déplacements, des échanges internationaux, grâce aux développements des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les occasions d'apprendre une langue étrangère sont désormais plus nombreuses, efficaces et attrayantes. L'enseignant n'est donc plus, en matière de langue et de culture étrangères, la seule source d'exposition, de communication, d'apprentissage, mais c'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs.

¹⁰² Schéma réalisé à partir de

<http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/ProfesseurdeFLE/tabid/115/Default.aspx>

IV.4.2.1 Le rôle des enseignants

Depuis les années 60-70, avec l'introduction en France des méthodes structuro-globales audiovisuelles, méthodes qui veulent développer en priorité les compétences orales, la classe de langue devient un lieu d'interaction complexe et de pratique entre les participants. L'enseignant n'est plus le guide ni le maître, mais plutôt un médiateur, un animateur.

Louise Dabène (1984) distingue trois fonctions principales, qu'il doit assumer conjointement ou alternativement par l'enseignant¹⁰³ :

- Vecteur d'information : l'enseignant est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue.
- Meneur de jeu : l'enseignant propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers.
- Evalueur : l'enseignant évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente.

- **Le rôle d'expert**

Ces fonctions exigent d'abord de l'enseignant une capacité d'adaptation personnelle et professionnelle permanente en fonction du public et des structures; une ouverture d'esprit élargie à toutes les cultures, les philosophies, les générations; une réflexion pour une adéquation des contenus d'enseignement-apprentissage incluant savoirs, savoir-faire et savoir-être; une adaptation des stratégies pédagogiques en fonction des objectifs spécifiques des apprenants; mais aussi un éventail de connaissances et une analyse réflexive de la

¹⁰³ DABENE L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n°55, p. 39-46. Cité par Azzeddine Mahieddine (2009) : « Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE », *Synergies Algérie*, n° 5, p. 13-25

langue enseignée, sans cesse actualisés (français commercial, touristique, scientifique, français académique, standard, familier, littérature, civilisation, histoire, arts, sports, actualités nationales et internationales, graphie, grammaire, orthographe, phonétique, lexique, techniques de compréhension orales et écrites, techniques d'expression orales et écrites, à tous les niveaux d'apprentissage, de débutant à supérieur, à tous les rythmes, extensifs ou intensifs).

Pour conclure sur rôle d'expert, l'enseignant doit être un expert :

« - en matière de communication, de langue et culture-cibles ;

- en matière d'enseignement (les objectifs, les programmes, les évaluations ...) ;

- en matière d'apprentissage (motivation, cognition, psychologie, dynamique de groupe...). »¹⁰⁴

• **Le rôle de médiateur**

L'enseignant est médiateur parce que l'apprenant regarde ce que l'enseignant lui expose sur le savoir. Son travail est d'être l'intermédiaire entre deux cultures, par le fait d'introduire ses étudiants à des concepts linguistiques et culturels nouveaux.

De nos jours, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et la multiplication des méthodes d'auto-apprentissage publiées et informatisées, l'enseignant n'est plus la seule source de communication et d'apprentissage. A l'intérieur des bornes relativement sûres des manuels scolaires traditionnels, les enseignants pouvaient introduire certains aspects pertinents de la langue et de la culture cible, en petites quantités faciles à utiliser. L'accès au « monde véritable » de la culture cible et,

¹⁰⁴ DEFAYS J-M. (2003) : *op.cit.*, p. 111

parfois, la confrontation avec elle exige des stratégies et des approches nouvelles, que l'enseignant doit apprendre et pouvoir pratiquer.

Les enseignants doivent être au courant de toutes les ressources disponibles susceptibles d'améliorer les compétences langagières de l'apprenant. Ils doivent être flexibles et savoir répondre aux besoins des apprenants, au lieu d'être dépendants uniquement de ce qui a été organisé auparavant par les programmes institutionnels.

- **Le rôle d'évaluateur**

Antoinette Camilleri Grima (2003)¹⁰⁵ décrit deux tâches de l'enseignant en tant qu'évaluateur. La première, c'est probablement de sélectionner les supports, méthodes et autres instruments qui serviront à l'apprenant pour travailler. Par ailleurs, l'évaluation, à la fois du processus d'apprentissage et du produit, c'est-à-dire le niveau de compétence acquis par l'étudiant, demande une révision radicale des modèles courants d'évaluation, comme les examens. En ce sens, en tant qu'évaluateur, l'enseignant doit :

- déterminer la tâche à accomplir et donner la consigne initiale ;
- aider les apprenants quand ils le demandent pendant la réalisation de la tâche ;
- évaluer les productions des apprenants, car ni l'un ni l'autre n'ont une compétence suffisante dans la langue étrangère.

Compte tenu de toutes ces responsabilités qu'assume l'enseignant, nous avons constaté qu'il ne suffira pas de bien connaître la langue enseignée et de la parler clairement et lentement pour l'enseigner. Dans cette perspective, la

¹⁰⁵ CAMILLERI GRIMA A., CANDELIER M., FITZPATRICK A. *et al.* (2003) : *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues*, p. 60

formation des enseignants est un élément clé du succès de l'enseignement institutionnel.

IV.4.2.2 L'enseignant natif et non natif

Si nous posons aux apprenants cette question : est-il ou non plus efficace d'apprendre une langue étrangère avec un professeur natif de la langue enseignée ? Les réponses obtenues seraient diverses.

Evidemment, chaque type d'enseignant, natif ou non natif, a ses avantages et ses inconvénients. Mais cela dépend aussi de l'endroit où a lieu l'apprentissage (en pays francophone ou à l'étranger), du niveau des étudiants (on confie généralement les apprenants débutants à l'enseignant compatriote, les avancés à l'enseignant natif), de l'homogénéité du groupe (monolingue, plurilingue), du contenu spécifique de l'enseignement (langue, culture, conversation, grammaire...), des méthodes utilisées, etc.

IV.4.2.2.1 Enseignant natif

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant natif est considéré comme celui qui transmet le mieux la langue enseignée, surtout la langue orale. Il paraît plus à même de fournir un environnement phonétique authentique auquel l'apprenant devra s'habituer. Il paraît également plus à même d'enseigner les tournures idiomatiques ou même d'apporter des explications sur la culture et la civilisation relatives à la langue enseignée. En même temps, pour un enseignant natif, le manque de connaissances sur la langue et de la culture maternelle de ses étudiants l'empêchera de concevoir leurs difficultés spécifiques.

Il y aurait un autre fait que l'on ne peut nier : savoir maîtriser une langue n'a aucun lien direct avec le statut de locuteur natif. En fait, enseigner une

langue signifie avant tout savoir la transmettre de manière pédagogique et, pour ce faire, elle doit être réapprise en tant que langue étrangère.

Aujourd'hui, en Chine, faute d'enseignants qui ont suivi une formation de FLE en France, l'efficacité de l'enseignement avec des enseignants natifs ne peut pas toujours s'effectuer comme prévu. Pendant longtemps, les établissements qui recherchaient des lecteurs se contentaient de la qualité de « locuteur natif » du candidat, exigeant parfois un diplôme universitaire, sans en préciser la discipline. Cette situation engendre une grande barrière dans notre enseignement/apprentissage du FLE.

IV.4.2.2.2 Enseignant non natif

Souvent, l'enseignant non natif est perçu comme quelqu'un qui ne maîtrise pas suffisamment la langue et la culture enseignées et dont l'enseignement est partiel.

L'enseignant non natif, en ce sens, joue un double rôle dans la classe : il occupe la position haute sur le plan des savoirs disciplinaires (expert <-> non experts), et la position de pair sur le plan linguistique (non expert <-> non experts).

Dans le cas d'un enseignant non natif de la langue enseignée, l'expérience d'un apprentissage similaire peut également constituer pour l'enseignant un atout et un outil pédagogique très utile, puisqu'il connaît alors une partie des difficultés qui se poseront à l'apprenant lors de son apprentissage, pour les avoir lui-même vécues.

D'après Mariella Causa¹⁰⁶, le fait que l'enseignant non natif ait les mêmes difficultés linguistiques et la même façon de s'exprimer en langues étrangères que ses étudiants mènent nécessairement à un travail collaboratif – un

¹⁰⁶ CAUSA M. (2009) : « Le statut sociolinguistique du professeur », *le Français dans le Monde*, janvier-février, n°361, <http://www.fdlm.org/fle/article/361/Causa.php>

co-apprentissage – enrichissant et stimulant qui favorise la co-construction conceptuelle au plan linguistique. Bien entendu, pour que son niveau linguistique ne constitue pas un obstacle dans la transmission (écrite et orale) des contenus disciplinaires, l’enseignant non natif doit travailler en étroite collaboration avec l’enseignant natif. Cela suppose la mise en place d’un véritable *co-enseignement*, au moins au niveau de la préparation du cours et de l’évaluation, ce qui permet l’intégration entre langues et didactique des langues, et la réalisation d’une véritable pédagogie de projet.

IV.4.2.2.3 Le recours à la langue maternelle

L’emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère est directement lié à la façon dont l’interaction conversationnelle est conçue par les partenaires de l’échange éducationnel. La langue maternelle trouverait dans cette perspective pédagogique son « utilité » naturelle, compensant les lacunes de l’interlangue, sensibilisant les apprenants au processus de l’interaction.

D’après Véronique Castellotti (2001)¹⁰⁷, on peut constater trois rôles essentiels de l’utilisation de la langue maternelle en classe de langue :

- La gestion de la communication et de l’organisation pédagogique : l’enseignant peut utiliser la langue maternelle pour introduire une activité ou un échange, solliciter les étudiants.
- Le guidage, la facilitation et l’évaluation dans l’accès au sens : par exemple, dans le cas où l’interaction est bloquée suite à un manque de lexique. Pour combler cette lacune l’enseignant serait amené à se servir d’emprunts directs à leur langue maternelle, ce qui empêcherait des ruptures et des changements de rythme dans l’échange, permettant une suite normale et « sans complexes » de la part des interlocuteurs.

¹⁰⁷ CASTELLOTTI V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, p. 53-54

- L'explication métalinguistique : l'enseignant use de différents procédés (répétition, reformulation, paraphrases, précisions...) pour construire avec les étudiants une réflexion sur la langue étrangère ; ces derniers pouvant manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère, la langue première s'impose alors parfois comme un moyen plus sûr de d'assurer de la compréhension de phénomène grammaticaux.

IV.4.3 La relation enseignants-apprenants

Dans le *Dictionnaire de didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert nous explique les relations enseignants-apprenants ainsi :

« Par tradition, la relation élèves-maître est appelée enseignant-enseigné. Elle a souvent varié parce qu'elle est fonction des méthodes utilisées. Ainsi :

- La méthode traditionnelle donne au maître le beau rôle. Il dispense un cours ex cathedra (littéralement « du haut de cahier »), distribuant, dans le silence, des connaissances à un public d'élèves attentifs, respectueux du savoir et de l'autorité qu'il symbolise. La relation enseignant-enseigné fonctionne alors pratiquement à sens unique (maître vers élève), le premier s'exprimant beaucoup, le second peu.

- La méthode directe met l'élève dans une position plus enviable. Elle lui laisse le soin de faire des rapprochements, d'induire, et ainsi, elle l'autorise à participer en partie à son propre apprentissage.

- Les méthodes audio-orale et audiovisuelle anéantissent les premiers acquis de l'élève en matière d'autonomie, emprisonnent

élève et maître dans un carcan technologique, réduisent la relation enseignant-enseigné à sa plus simple expression.

- Les méthodes fondées sur l'approche communicative et actionnelle renouent avec l'esprit de la méthode directe, élargissent les responsabilités du maître et de l'élève, donnant à celui-là le rôle d'éducateur et conférant à celui-ci le statut d'apprenant. L'enseignement qu'elles préconisent est centré sur l'élève, la relation enseignant-enseigné fonctionne désormais au profit de ce dernier. »¹⁰⁸

Nous voyons bien que la relation entre les enseignants et les apprenants se renouvelle au profit d'un enseignement centré sur l'apprenant. Dans un cours de communication, la posture vieillotte du maître sur l'estrade est remplacée par sa présence à côté de tous les apprenants et à une distance discrète qui permette à leur intimité de s'exprimer. L'enseignant devient d'ailleurs l'initiateur pour un grand nombre d'apprenants et l'animateur des échanges dans le groupe de discussion. L'enseignant s'engage donc à rendre l'apprentissage non plus difficile ou inaccessible mais nécessaire et familier à l'apprenant.

Cette première partie est une introduction théorique qui nous a permis d'éclaircir les notions de compétence communicative orale, d'autonomie langagière et d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel, cadre dans lequel nous avons inscrit notre recherche. Ces théories méritent maintenant d'être confrontées à la réalité, pour tenter de trouver les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français oral en milieu universitaire chinois.

¹⁰⁸ ROBERT J-P. (2008) : *op.cit.*, p. 32

– DEUXIÈME PARTIE –

RECHERCHE DE TERRAIN

Suite à un rappel théorique sous-tendant notre recherche, nous allons passer, dans cette partie, aux observations de terrain, effectuées principalement dans le cadre de notre stage d'enseignement à l'Université du Peuple de Chine, en 2008-2009.

L'objectif de cette partie est d'essayer de trouver, d'une part, les contraintes pédagogiques qui empêchent les apprenants de développer la compétence communicative orale, et d'autre part les faiblesses de la production orale des apprenants.

Voici les principales réflexions qui vont guider nos observations de terrain:

- Le contexte institutionnel qui détermine l'apprentissage/enseignement du français oral en milieu universitaire chinois. D'abord, nous essayerons d'analyser les programmes pédagogiques (politique linguistique, manuels, pratiques de classe, etc.) car ils déterminent largement l'efficacité de l'apprentissage/enseignement dans un pays éloigné de la culture française. Puis, nous tenterons de caractériser les deux acteurs, les enseignants et les apprenants, dans ce contexte.
- Les stratégies d'apprentissage/enseignement utilisées par les apprenants et les enseignants, ainsi que leurs avis sur les cours de communication¹⁰⁹ et l'acquisition de la production orale dans le contexte que nous avons mentionné ci-dessus. Pour obtenir un résultat plus quantitatif, deux questionnaires ont été remplis respectivement par les apprenants et les enseignants.

¹⁰⁹ Les traductions mot à mot en français de l'appellation chinoise des cours qui visent à l'acquisition de la compétence communicative orale sont diverses, par exemple, le cours de français « regarder, écouter, parler », « français pratique », « français oral » etc. Dans notre travail, nous l'appellerons « les cours de communication ».

- Enfin, en analysant un examen oral, nous essayerons de trouver les faiblesses et les difficultés que rencontrent les apprenants lors des interactions communicationnelles face à un enseignant natif. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées du modèle d'évaluation de la production orale de Germain & Netten, en tenant compte des facteurs de la précision et de l'aisance.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION CONTEXTUELLE

I.1 Le FLE en Chine

I.1.1 Aperçu historique

Avant 1949, date de la naissance de la Chine nouvelle, le français s'enseignait seulement dans quelques écoles catholiques, dont les professeurs étaient, le plus souvent, des missionnaires français. A cette époque-là, le nombre d'apprenants était très limité. La plupart d'entre eux étaient devenus professeurs de français après la fondation de la Chine populaire en 1949. Ils travaillaient et travaillent encore dans les universités et instituts de langues étrangères. Depuis plus de soixante ans, de 1949 à aujourd'hui, l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère a connu de grands changements en Chine.

Au début des années cinquante, seuls l'Université de Pékin et l'Institut des Langues étrangères de Pékin enseignaient le français. Plus tard, à partir de 1964, année où la France et la Chine ont établi des relations diplomatiques, d'autres universités et instituts de langues étrangères ont fait leur apparition : les Instituts de Langues étrangères de Shanghai, de Guangzhou, de Xian, de Dalian, du Sichuan, de Tianjing, l'Institut de Diplomatie de Pékin, l'Université d'Economie et de Commerce extérieur de Chine, l'Institut des Relations Internationales, l'Institut des Langues de Pékin, l'Ecole normale de la capitale, l'Université des études internationales de Pékin, etc.

En ce qui concerne les manuels, la première méthode de français élaborée par les spécialistes chinois a vu le jour au début des années soixante. Il s'agit de : « *Français fondamental* », qui a été utilisée jusqu'en 1984. ¹¹⁰

¹¹⁰ HUANG Y. S. (1997) : *Pour un nouvel enseignement du français langue étrangère en Chine*, p. 30

I.1.2 FLE aujourd'hui

Aujourd'hui, la langue française joue un rôle important en Chine, dans les échanges politiques, commerciaux, scientifiques, techniques et culturels, que ce soit avec la France ou avec d'autres pays francophones, comme les pays d'Afrique.

Maintenant, la langue française est accessible à tout le monde, non seulement dans le cadre institutionnel, mais aussi dans le cadre social ; les enseignants sont de plus en plus jeunes et le public touché est de plus en plus large. Cela se manifeste par la création de nombreuses Alliances françaises et écoles privées de français, sans parler du développement rapide de l'enseignement du français dans les campus universitaires.

Au niveau des échanges franco-chinois, le gouvernement chinois envoie chaque année un grand nombre d'étudiants boursiers en France pour approfondir les études dans tous les domaines. A partir de l'année 2002, les étudiants non-boursiers sont devenus de plus en plus nombreux - ils occupent désormais une place très importante dans les échanges bilatéraux. Des enseignants de français y sont également envoyés dans le but de se perfectionner en français et d'étudier la didactique des langues étrangères, la littérature ou la civilisation françaises. Cependant le nombre d'enseignants envoyés en France reste bien insuffisant par rapport à l'effectif total et aux besoins réels.

Les trois tableaux ci-dessous nous montrent cette réalité :

Tableau 1. Evolution des effectifs des apprenants de français en Chine¹¹¹

Filière	1997-1998	2000	2002-2003
Départements de français	1661	3 500	7 553
Autres filières universitaires	6715	9 500	30 799
Ecoles primaires et secondaires	?	1 600	?
Alliances françaises	?	3 800	8 247
Autres institutions	?	2 500	4 250
Total	?	20 000	57 000

Tableau 2. Nombre de filières d'enseignement du français en Chine¹¹²

Filière	1997-1998	2000	2002-2003
Départements de français	25	108	30
Autres filières universitaires	109		139
Ecoles secondaires	6	17	27
Alliances françaises	?	5	7
Autres institutions	?	?	100 ?

¹¹¹ YANG P. (2006) : « L'enseignement du français en Chine », *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*, coordonné par CASTELLOTTI V., CHALABI H. p. 43-44

¹¹² *Ibid.*

Tableau 3. Nombre d'étudiants chinois partis à l'étranger et en France¹¹³

Année	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2010 ¹¹⁴
Total étranger				39 000	84 000	125 000	
France	492	1 101	2 621	3 388	5 026	8 300	35 000
%				9%	6%	7%	

I.1.3 Enseignement/apprentissage du FLE aux adultes

Afin de faire connaître plus concrètement le public concernant notre recherche, il est nécessaire de présenter l'apprentissage/enseignement du FLE aux adultes en milieu institutionnel, qui a lieu principalement dans les universités (publiques ou privés) et les institutions de langues privées.

I.1.3.1 Les établissements universitaires

Dans les universités, trois types de formations y sont proposées :

- **Français de spécialité (Langue et littérature françaises)**

Dans les départements de langue et littérature françaises, le français est enseigné comme « spécialité », c'est-à-dire comme matière principale, durant les 4 premières années d'études universitaires, sanctionnées par la licence. C'est le

¹¹³ *Ibid.*, nous ajoutons le chiffre de l'année 2010.

¹¹⁴ Actuellement, le nombre d'étudiants chinois en France a dépassé les 35 000, a révélé M. Kong Quan, ambassadeur de Chine en France, lors de la conférence 2009 sur les étudiants chinois en France organisée par le bureau de l'éducation de l'ambassade de Chine en France. Lors de la conférence, la conseillère d'éducation de l'ambassade de Chine en France, Mme Zhu Xiaoyu, a délivré le rapport 2009 sur les étudiants chinois en France. Selon elle, en 2009, les étudiants chinois qui font leurs études en France et qui se sont inscrits au bureau de l'éducation sont au nombre de 35 451. 85,6% d'entre eux font des études en France à leurs propres frais.

public d'étudiants le plus nombreux et le plus stable de l'apprentissage de français en Chine. C'est ce public qui est concerné par le présent travail.

Les premiers départements de français ont été créés dans les années 60. A la fin des années 70, des formations de niveau Maîtrise (Bac+7, équivalent à Master), d'une durée de 3 ans, sont mises en place dans certains établissements. Maintenant, une dizaine d'entre elles proposent aussi une formation au doctorat de français.

Aujourd'hui, le français est enseigné comme spécialité universitaire, dans environs quatre-vingts établissements supérieures¹¹⁵, répartis sur tout le territoire chinois, mais en particulier à Pékin et à Shanghai. Dans ces établissements supérieurs, on recrute chaque année deux mille nouveaux étudiants qui choisissent la langue française comme spécialité universitaire et qui apprennent uniquement le français pendant quatre ans.

Quant aux cursus proposés, ils sont constitués majoritairement de cours de français fondamental, et de quelques cours de civilisation, de littérature, et, plus rarement, de cours de FOS (français des affaires, ou du tourisme...).

- **Français deuxième langue étrangère (LV 2)**

Le français « deuxième langue étrangère » : ce type d'enseignement, lorsqu'il est obligatoire, est plus souvent proposé aux étudiants anglicistes (Licence, Master ou Doctorat), avec une classe d'une vingtaine ou trentaine d'étudiants environ, mais avec des volumes horaires très restreints (3 heures par semaine en troisième et quatrième années, et parfois en Master).

Pour ces étudiants anglicistes en troisième et quatrième années, une épreuve de deuxième langue étrangère est obligatoire dans le concours d'accès au Master (dans l'orientation langues). Dans ce cas, le français est souvent la langue

¹¹⁵ <http://www.yuanfr.com/Html/200582044358-1.html> avec la liste des établissements.

la plus choisie, notamment parce qu'il existe une bonne représentation de la France et de la langue chez les apprenants.

Avec un besoin d'apprentissage accru ces dernières années, ce cours prend une place de plus en plus importante dans le cursus universitaire. D'après des statistiques incomplètes, 80 établissements universitaires ont mis en place un programme d'enseignement du français avec plus de 300 enseignants chinois de français, et 25 000 étudiants suivent ce programme chaque année.

- **Français langue vivante**

Ce type de cours facultatif est proposé aux étudiants de toutes spécialités (économie, gestion, tourisme, etc.), mais pour des classes de grand nombre (de trente à cent selon l'université) et pour des volumes horaires de 2 ou 3 heures seulement par semaine. Comme il s'agit d'une option, les résultats d'apprentissage/enseignement ne sont pas aussi probants que les deux premiers.

I.1.3.2 Les institutions privées

Quant aux institutions privées, les cours et les horaires proposés sont beaucoup plus variables et flexibles que ceux des universités publiques, car les objectifs et les niveaux des apprenants sont très différents. D'après nos observations, les cours proposés sont les suivants :

- préparation au TCF/TEF : ce type de cours est destiné aux étudiants qui comptent faire leurs études en France. Le but est de réussir l'examen de TCF/TEF pour solliciter un visa. Les cours se déroulent en général sous forme intensive et à temps plein, par exemple 20h/semaine, 500 heures de cours en trois ou quatre mois. Ce cours occupe la place la plus importante dans les institutions.
- français fondamental : souvent ce sont des cours pour les apprenants qui s'intéressent à la langue et à la culture françaises, mais sans objectif professionnel. Les cours sont extensifs, de 5h à 10h par

semaine selon le temps disponible des apprenants. Maintenant, il y a aussi des adultes qui suivent ces cours à des fins professionnelles.

- français sur objectif spécifique (FOS) : les institutions proposent aussi des cours de conversation, de langue des affaires et du commerce. Les apprenants sont ceux qui ont besoin de la langue française dans leur travail professionnel et ayant déjà une base linguistique en français. L'organisation des cours est plus flexible par rapport aux deux premiers. Aujourd'hui, l'Alliance française en Chine, surtout à Shanghai où se trouvent de nombreuses entreprises françaises, propose aussi des cours en vue de l'obtention du Diplôme de français professionnel.¹¹⁶

Outre ces trois formes de cours, les institutions privées offrent aussi des cours pour les enfants, et organisent également des ateliers ou des activités culturelles. Leur rôle pour la diffusion de la langue et notamment la culture française devient de plus en plus remarquable par rapport aux universités publiques, grâce à la flexibilité de leurs programmes.

I.2 Français de spécialité dans les universités

I.2.1 *Le Programme de l'enseignement du français supérieur*

Sous l'égide du Ministère de l'Education du gouvernement, les universités et grandes écoles, ainsi que les instituts de langues étrangères constituent le corps principal de l'enseignement du français en Chine. Parmi ces établissements supérieurs, certains sont placés directement sous l'autorité du Ministère de l'Education, d'autres sous l'autorité de la Commission d'éducation provinciale.

Pédagogiquement, c'est la Commission Nationale de l'Education de Chine qui se charge de la définition des politiques et des principes en matière de

¹¹⁶ www.afchine.org Site officiel Alliance Française

l'éducation et des programmes de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. C'est elle qui décide des principes directifs du programme d'enseignement, de la structure des cours et de toutes les autres activités pédagogiques à l'échelle nationale. Mais il faut indiquer que toute décision de cette Commission se transmet administrativement par le Ministère de l'Education. La Commission Nationale de l'Education est plutôt une instance pédagogique qu'administrative.

En 1985, la sous-commission de français a organisé le premier test national de niveau français, pour les étudiants de tous les établissements supérieurs du pays. Son travail a abouti à la définition du *Programme de l'enseignement du français niveau élémentaire*¹¹⁷ (pour les deux premières années de Licence). Au mois de juin 1991, elle a élaboré le premier test de niveau de français pour les étudiants de quatrième année, qui a abouti à la définition du *Programme de l'enseignement du français niveau avancé*¹¹⁸ (pour les deux dernières années de Licence).

Jusqu'à aujourd'hui, le *Programme de l'enseignement du français (niveau élémentaire et niveau avancé)* est le seul document, à l'échelle nationale, pour guider l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère. Il s'adresse à tous les départements de français qui offrent une formation de spécialité en 4 ans.

En ce sens, il nous paraît utile de présenter quelques éléments du *Programme*, afin de faire, plus loin, le lien entre celui-ci et les pratiques de l'enseignement en contexte universitaire.

¹¹⁷ Désormais *Le Programme niveau élémentaire*

¹¹⁸ Désormais *Le Programme niveau avancé*

I.2.1.1 *Le Programme niveau élémentaire*

La première édition du niveau élémentaire est parue en 1979 (édition d'essai). En 1982, lors du séminaire national de l'enseignement du FLE, les participants ont reconnu la nécessité de rédiger à nouveau le *Programme* pour les deux premières années.

Ainsi, après deux ans de recherche et d'expérimentation auprès les apprenants cibles¹¹⁹, le nouveau *Programme* a vu le jour en 1988. Depuis, il a été utilisé jusqu'à aujourd'hui et rien de nouveau n'a été ajouté ni rédigé.

• Documents et méthodes de référence

Afin d'élaborer ce *Programme*, une dizaine de documents et de manuels ont été utilisés pour les références. Ils sont fortement empreints de la méthode audiovisuelle et SGAV. Nous en citons ici quelques exemples :

- Le français fondamental (1^e et 2^e degrés)
- Le dictionnaire du vocabulaire essentiel (les 5000 mots fondamentaux)
- Un niveau-seuil
- *Voix et images de France*
- *De vive voix, etc.*

Les méthodes françaises élaborées par les Chinois et les Russes ont été prises en compte lors de l'élaboration du *Programme*. Parce qu'à l'époque, avant son ouverture vers le monde extérieur, la Chine gardait une relation très dépendante de l'ex-Union soviétique.

¹¹⁹ Année 1984, 17 universités, 276 apprenants de deuxième année
Année 1985, 12 universités, 177 apprenants de deuxième année
18 universités, 286 apprenants de première année

- **Objectif d'enseignement**

Le *Programme* de 1987 définissait ses objectifs généraux dans les termes suivants :

« L'enseignement du français langue étrangère est axé au cours de ces deux premières années d'études sur la langue française de base et sa culture générale (...).

Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite (...). »¹²⁰

Pour le niveau élémentaire, le *Programme* a indiqué que l'accent est mis sur la prononciation, la grammaire et le vocabulaire :

- la prononciation : la phonétique et l'intonation
- la grammaire : morphologie et syntaxe
- le vocabulaire : 3800 mots dont 1200 mots maîtrisés habilement

Selon le *Programme*, chaque année d'études doit assurer 476-544 heures d'apprentissage/enseignement en classe. C'est-à-dire 14-16 heures par semaine, avec 17 semaines par semestre. Au total, le nombre d'heures dans les deux premières années est de 952 à 1088 heures. De plus, il est recommandé d'assurer autant d'heures d'auto-apprentissage en dehors de la classe qu'en classe.

¹²⁰ FU R. (2006) : « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergie Chine*, n°1, p. 29

I.2.1.2 Le Programme niveau avancé

Le *Programme niveau avancé* pour les troisième et quatrième années est paru dix ans après celui des deux premières années. La première édition est de 1997.

Pour ce faire, en 1990, des questionnaires ont été distribués aux départements de français de tout le territoire. Ces questionnaires portaient sur des thèmes divers : les programmes d'enseignement, les équipements matériels et les effectifs, les méthodes utilisées, les niveaux des apprenants de l'année 1986 et 1987, les débouchés professionnels, etc.

En 1991, une épreuve nationale destinée à 296 apprenants de quatrième année dans les 18 universités a été organisée. Les épreuves concernaient la compréhension orale/écrite, la production orale/écrite, le thème et la version, la grammaire et le vocabulaire.

Après des années d'analyse de corpus et de recherche sur le terrain, en 1994, le *Programme* niveau avancé a été admis par la Commission Nationale de l'enseignement du français et a été mise en service en mai 1997.

- **Documents et méthodes de référence**

A la différence de celui de niveau élémentaire, le *Programme niveau avancé* n'a pas bien précisé les documents de référence qu'il a adoptés. Le vocabulaire proposé est issu de dictionnaires français et de manuels élaborés par les Chinois. La bibliographie recommandée par le *Programme* est plutôt axée sur la lecture littéraire. Et nous constatons que la plupart des ouvrages ou des livres sont inaccessibles pour les apprenants, ainsi que pour les enseignants, que ce soit dans les bibliothèques universitaires ou sur le marché.

- **Objectif d'enseignement**

Comme le niveau élémentaire, le *Programme* de 1990 insistait également sur les exigences linguistiques à satisfaire par les étudiants diplômés en français, en précisant que :

« Les orientations communes à l'ensemble des études linguistiques de ce second cycle universitaire sont attachées à la consolidation, à l'extension et à l'approfondissement des connaissances et savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition en vue du développement et du perfectionnement complets des quatre compétences en français oral et écrit. »¹²¹

Les troisième et quatrième années d'apprentissage/enseignement ont pour but d'atteindre une compétence plus avancée en langue, et la traduction est privilégiée. En vue d'acquérir une compétence écrite, les programmes et les modules d'enseignement proposés par le Programme se présentaient comme suit :

¹²¹ FU R. (2006) : *op.cit.*, p. 29

Modules		Heures hebdo.	semestre
Obligatoire	Le français (niveau avancé)	4-6	2-4 s
	Rédaction	1	4 s
	Traduction	2	2-4 s
	Interprète	2	2 s
	Écouter et parler	2	2-4 s
	Lecture littéraire	2	2 s
	Lecture périodique	2	3-4 s
Facultatif	Littérature française	2	2 s
	Histoire française	2	1s
	Linguistique française	2	1s
	Lexicologie	2	1s
	Stylistique	2	1s
	Grammaire	2	1s
	La francophone	2	1-2s
	FOS	2	1s

On constate que l'accent est mis plutôt sur les compétences écrites ainsi que la compétence linguistique.

I.2.1.3 La mise en application du *Programme*

Vu le développement du FLE en Chine depuis ces dernières années, le *Programme*, nous semble-t-il, ne correspond plus au développement de la didactique du FLE ni aux besoins d'apprentissage des apprenants. Voici trois de nos constatations en ce qui concerne le décalage entre le *Programme* et l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine à l'heure actuelle :

1. Malgré la revendication d'un enseignement/apprentissage équilibré pour les quatre compétences, nous avons remarqué que, selon les programmes proposés, l'acquisition des compétences orales est mise au second plan par rapport aux compétences écrites.
2. L'enseignement/apprentissage de la langue orale est centré, pour le niveau élémentaire, sur une maîtrise de la phonétique et de l'intonation standard ; pour le niveau avancé, sur la traduction orale et la prise de parole en continu. Peu d'attention est portée à la compétence communicative, sur les interactions entre les interlocuteurs dans la communication quotidienne.
3. Malgré les nouveaux besoins dans l'enseignement du FLE, la plupart des universités adaptent, jusqu'à aujourd'hui, une organisation de cursus proposée par le Programme. La langue est vivante, surtout la langue orale. Dans ce cas, un programme élaboré depuis une vingtaine d'années, nous semble-t-il, pose problème dans l'enseignement/apprentissage à l'heure actuelle.

I.2.2 Une coexistence de la méthode traditionnelle, audio-visuelle et communicative

I.2.2.1 La méthode traditionnelle

La méthode dite « traditionnelle » ou « classique » est devenue la méthode standard en Chine au début du 19^e siècle, elle a connu son plein épanouissement à partir de 1840 et reste même la méthode encore la plus utilisée de nos jours, dans les universités chinoises.

Selon D. Coste,

« Les instruments sont connus. D'un côté, un livre de grammaire où on trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de

verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle. Au milieu, des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre, littéraires de préférence et dès que possible. »¹²²

L'enseignement de la langue étrangère selon cette approche en Chine est caractérisé par une centration sur l'enseignant et les manuels, les deux pôles dominants dans la salle de classe. L'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots. L'apprentissage de la langue étrangère est vu comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe.

L'enseignant, détenteur du savoir, domine toutes les activités didactiques en classe. Il est considéré comme la « bonne réponse », l'autorité. L'apprenant doit exécuter ce que l'enseignant lui dit de faire : il n'a pratiquement aucune initiative. Le rôle de l'enseignant consiste tout d'abord à choisir les textes à faire étudier. Il doit aussi préparer des questions portant sur la compréhension des textes choisis.

Toute unité d'enseignement est construite autour de points de grammaire, illustrés par le texte en langue cible. Les enseignants se contentent alors de donner des explications grammaticales et d'assurer la compréhension des textes en faisant travailler les apprenants sur des exercices d'application en cours. Le thème et la version, en tant qu'exercice, sont considérées comme indispensables dans l'enseignement/apprentissage, même pour les débutants.

Les manuels semblent les seuls et uniques outils d'enseignement pour un grand nombre d'enseignants des universités. Le texte en langue étrangère figurant dans le manuel est coupé en morceaux et est traduit mot à mot dans la

¹²² COSTE D. (1970) : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue française*, n°8, p. 8

langue maternelle de l'apprenant. Voici un extrait du manuel « *Français* », un des manuels le plus utilisé en Chine.

Ne fais pas la grasse matinée!

(Xiao DONG a une mauvaise habitude: elle fait souvent la grasse matinée. Ce matin, on a déjà sonné depuis une heure, mais elle est encore au lit. Alors, BAI Hua, son amie, est devenue impatiente.¹⁾)

— Xiao DONG, réveille-toi! Il est déjà 7:35! On va être en retard!

— Ehn... tu ne laisses jamais les gens tranquilles!

— Ne fais plus la grasse matinée! Xiao DONG. Lève-toi vite! Tu n'as pas entendu la sonnerie?

— Si, si, Je l'ai entendue²! Mais ne crie pas comme ça, s'il te plaît! Il y a encore 25 minutes, nous ne sommes pas pressées!

VOCABULAIRE



gras, se <i>a.</i>	肥的, 丰富的	
une matinée	上午	
faire la grasse matinée	睡懒觉	
mauvais, e <i>a.</i>	坏的, 不好的	
depuis <i>prép.</i>	从……起, 自……起	
devenir <i>v. i.</i>	变成	123

D'après Christine Cuet¹²⁴, la place accordée aux manuels en contexte chinois dérive des besoins linguistique, éducatif et social. Besoin linguistique d'abord, car le français que l'on y trouve est un français a priori correct ; en travaillant uniquement sur les structures grammaticales et le vocabulaire présentés dans le manuel, l'enseignant ne risque pas de présenter aux étudiants une langue incorrecte. Éducatif ensuite, car en suivant le manuel pas à pas, l'enseignant est sûr de couvrir l'ensemble du programme, donc de remplir sa mission d'enseignement. Social enfin, pour toutes les raisons citées ci-dessus : en

¹²³ MA X. H. (1992) : *Français, volume 1, leçon 16*, p. 291

¹²⁴ CUET C. (2008) : « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels », *Les Cahiers de l'Acedle*, p. 153

ne s'écartant pas du manuel, l'enseignant ne prend pas le risque de présenter aux étudiants une langue incorrecte, donc de passer pour un mauvais enseignant, et de « perdre la face ».

Bien qu'elle soit démodée et très critiquée par les enseignants, la méthode traditionnelle occupe encore une place non négligeable dans l'enseignement du FLE en Chine.

I.2.2.2 La méthode audio-visuelle et la méthode SGAV

La méthode audio-visuelle a fait son entrée en Chine une vingtaine d'années après son apparition en Europe, malgré un besoin pressant dans l'enseignement des langues étrangères dans ce pays.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la première méthode de français élaborée par les spécialistes chinois dans le cadre de la méthode grammaire-tradition « *Français fondamental* » a paru au début des années soixante et a été utilisée jusqu'en 1984.

Pourtant, certains ne se sont plus contentés de cette méthode et ce, pour des questions d'efficacité d'enseignement et de comportement des apprenants durant leur apprentissage. Ils ont tenté de chercher une nouvelle méthodologie pour faire progresser l'enseignement du FLE en Chine. C'est à ce moment-là que la méthode audio-visuelle a été introduite dans les écoles chinoises. Au départ, on n'était pas sûr de son efficacité ni de la qualité d'enseignement qui devait s'ensuivre.

Au début de l'introduction de la méthode audio-visuelle dans le cadre universitaire en Chine, on a utilisé deux méthodologies différentes (méthode traditionnelle et méthode audio-visuelle) dans deux classes différentes, afin de comparer la qualité et l'efficacité de l'enseignement. Les résultats des essais ont montré que la méthode audio-visuelle était meilleure que la méthode traditionnelle, surtout au niveau de l'expression et de la compréhension orale. Les

apprenants formés par la méthode audio-visuelle parlaient mieux que les apprenants formés par la méthode traditionnelle. C'est la première fois que l'on mettait au premier plan la compréhension et la production orales des apprenants, dans l'enseignement du français langue étrangère.

Cette méthode a entraîné un changement révolutionnaire dans l'apprentissage/enseignement du FLE en Chine. Sous son influence, l'enseignement ne se réfère pas uniquement à la littérature car la langue est vue aussi comme un moyen d'expression et de communication orales. On pratique la langue pour découvrir sa grammaire. Et le support visuel par des vues fixes a donné leur contexte social d'utilisation. La culture fait aussi partie intégrante de la langue.

Depuis ce moment-là, la méthode traditionnelle et la méthode audio-visuelle coexistent et se complètent mutuellement. Aussi c'est à partir de ce moment-là que les laboratoires de langues connaissent un développement remarquable en milieu universitaire chinois pour l'enseignement des langues étrangères.

Dans certains instituts de langues étrangères, *Voix et images de France* est devenu le principal manuel des apprenants dans le cours de communication. Au fur et à mesure, les manuels comme *De vive voix* (1972), *C'est le printemps* (1975), *Archipel* (1982), *Sans frontières* (1982), etc. ont été utilisés.

Dans la classe, nous disons que l'apprenant est relativement actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.

- L'écoute se fait lors de la présentation du dialogue de départ (enregistré au magnétophone, et accompagné de la projection de films fixes) : il s'agit d'essayer, par exemple, de différencier les personnages par les voix, de reconnaître les éléments déjà appris, et de chercher à comprendre les éléments nouveaux grâce à l'image

situationnelle et au contexte linguistique.

- La répétition consiste en une reproduction du dialogue (avec l'aide des images projetées), en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation.
- Après une phase de compréhension, suite aux explications fournies par l'enseignant, l'apprenant doit répéter le dialogue sans l'aide du magnétophone. Cette phase de mémorisation s'accompagne de « théâtre » consistant en une reproduction du dialogue avec les gestes, les attitudes et les mimiques appropriés.
- Lors de la production, l'apprenant est amené à produire lui-même de nouveaux énoncés, suite à des exercices et des activités de moins en moins directifs.

L'enseignant sert avant tout de modèle linguistique. Il veille donc non seulement à une bonne prononciation en recourant au système phonétique en insistant sur le rythme et l'intonation mais à un bon emploi de la grammaire. C'est lui qui intervient pour corriger les erreurs de prononciation et de grammaire.

Malgré le changement de pratiques apporté par cette méthode, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il doit se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées.

Le manque d'efficacité avéré sur le terrain a très vite amené les acteurs chinois du FLE à remettre en doute le modèle audiovisuel qu'ils avaient suivi avec enthousiasme. En effet, dans la pratique, ils se sont rendus compte d'importants inconvénients de la méthode SGAV. Ainsi Fu Rong a écrit :

« - la monotonie des échanges langagiers centrés davantage sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une communication véritable ;

- des critères contestables de progression grammaticale ;
- une communication verbale enfermée dans le seul cadre de l'oral en face à face ;
- une méthodologie dénuée de démarches pédagogiques au-delà du niveau 1. »¹²⁵

Malgré ces inconvénients, aujourd'hui, en Chine, de nombreuses universités pratiquent cette méthode pour les deux premières années en vue de son efficacité pour une prononciation standard de la langue française.

I.2.2.3 L'approche communicative

Contrairement à l'introduction tardive en Chine d'autres courants méthodologiques précédents, l'approche communicative n'a pas attendu longtemps pour gagner le milieu institutionnel chinois d'enseignement des langues. Dès la seconde moitié des années 80, elle a été utilisée et son introduction s'est accompagnée de la diffusion de termes abondamment médiatisés tels que « objectif communicationnel », « compétence de communication », « centration sur l'apprenant ».

L'approche communicative dans l'enseignement des langues voit le jour en pleine période structuraliste où les pédagogies béhavioristes étaient en plein essor. Si les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années 60-70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langues, elles puisaient encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles.

Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus de l'enseignant et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés « drills », servaient à rebaisser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis. Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder

¹²⁵ FU R. (2006) : *op.cit.*, p. 36

sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication.

Une question posée par l'enseignant ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi, le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler, mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)

En ce qui concerne l'apprentissage/enseignement du français en Chine, les enseignants chinois pensent que la présence de documents audio-visuels authentiques dans les manuels importés de France suffit à remplir la fonction communicative de leurs cours. Sa mise en œuvre en classe, se réduit soit à la méthode grammaire-traduction, soit à la méthode audiovisuelle.

Fu Rong indique ainsi l'application de l'approche communicative en Chine.

« Mais comme le signale très justement Ch. Puren, « l'absence de noyau dur théorique » ou « la forte diversification des théories de référence » de l'AC « ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie », ce qui est à la fois gênant et stimulant pour nos enseignants chinois du terrain. Ils éprouvent de la gêne parce que sans parler de leur mise en œuvre dans la classe de langue, ils ont vraiment du mal à s'approprier diverses notions comme celles que l'on vient d'évoquer plus haut, toutes issues d'une « hétérogénéité » de différentes théories de référence telles la

philosophie du langage, la pragmatique, la linguistique appliquée, la sémiotique, la sociolinguistique, la psychologie cognitive, etc. »¹²⁶

I.2.3 Cours de communication

Le cours de communication (nommé cours audio-visuel, de communication, etc.) existe dans tous les départements français des universités chinoises. Mais ses appellations sont différentes : cours de français « regarder, écouter, parler », cours de français audio-visuel, cours de français pratique, cours de français communicatif, etc. Dans notre travail, pour éviter toute confusion, nous utilisons le terme de « cours de communication ».

Aujourd'hui, la Chine est dans une période de transition en ce qui concerne la méthode d'enseignement des langues, dont la langue française : l'une des approches représente la méthode traditionnelle, l'autre la méthode moderne. Dans une classe de français, nous voyons l'intégration de ces deux moyens effectués respectivement par les enseignants chinois et leurs collègues français. Les enseignants chinois enseignent en classe de français la phonétique, le lexique, la grammaire, la littérature française, la rédaction, la traduction, la stylistique et un peu la linguistique. Les enseignants français se chargent des cours de compréhension orale et de la production orale, ce sont des activités communicatives en langue cible.

- **Manuels et supports pédagogiques utilisés**

Au début des années 50 du 20^e siècle, il n'existait pas de manuels de français officiellement publiés en Chine. On ne trouvait pas non plus en Chine de manuels de français parus en France. Jusqu'au début des années 60, les premiers manuels de français élaborés par les Chinois ont vu le jour. Et à partir des années 80 jusqu'à aujourd'hui, nous avons pu constater une production abondante de manuels en Chine. Par exemple,

¹²⁶ *Ibid.*

Année	Titres	Auteur	Editeur
1981	<i>Français élémentaire(1-4)</i>	Institut du Commerce extérieur	Commercial Press
1981	<i>Manuel de français(1-4)</i>	Université des Langues étrangères de Shanghai	Édition de la Traduction de Shanghai
1987	<i>Manuel de français universitaire(1-4)</i>	Yang Weiyi et Chen Yanfang	Édition d'Enseignement et de Recherches des Langues étrangères
1988	<i>Français (1-4)</i>	Dong Minghui	Commercial Press
1992	<i>Français (1-4)</i>	Ma Xiaohong et Liu Li	Édition d'Enseignement et de Recherches des Langues étrangères
2004	<i>Cours de français (1-2)</i>	Wang Wenrong	Presse de l'Université de Beijing

Année	Titres	Auteur	Editeur
1981	<i>Manuel de français destiné aux étudiants scientifiques (1-2)</i>	Zhang Shijian	Commercial Press
1984	<i>Français</i>	Institut d'Aéronautique de Nanjing	Édition scientifique du Jiangsu
1986	<i>Manuel de français langue étrangère (1-4)</i>	Wu Xianliang	Édition d'Enseignement des langues étrangères de Shanghai
1990	<i>Cours de français accéléré(1-2)</i>	Sun Hui	Commercial Press
1991	<i>Tronc commun français (1-4)</i>	Li Zhiqing	Université des Transports du Sud-Ouest
1995	<i>Le français 2^e langue étrangère</i>	Xue Jiancheng	Éditions d'Enseignement et de Recherches des Langues étrangères
1995	<i>Manuel de français</i>	Li Zhiqing	Société d'édition d'enseignement supérieur
1997	<i>Nouveau tronc commun français(1-2)</i>	Li Zhiqing	Université des Transports du Sud-Ouest
1997	<i>Manuel de français langue étrangère (1-2)</i>	Wu Xianliang et Wang Meihua	Édition d'Enseignement des Langues étrangères de Shanghai
2000	<i>Cours universitaire de français accéléré</i>	Li Shufen et Li Zhu	Université Nankai
2001	<i>Français accéléré</i>	Wang Huanyi	Université des Langues de Beijing
2003	<i>Français au nouveau millénaire(1-4)</i>	Li Zhiqing	Éditions d'Enseignement et de Recherches des Langues étrangères
2006	<i>Cours de français 2^e langue étrangères</i>	Xu Youxiang et Li Peixi	Université des Transports du Sud-Ouest

127

Quant aux manuels élaborés par les maisons d'éditions françaises, selon une enquête menée par nos collègues chinois, les cinq manuels les plus présents sur le marché chinois sont : *Reflets(1)*, *Le nouveau sans frontières(1)*, *Café crème(1)*, *Studio 100(1)*, *Campus(1)*.¹²⁸

Globalement, les manuels importés apportent de nouvelles méthodes pédagogiques aux étudiants chinois et à leurs professeurs de français. En effet, les dialogues y sont authentiques donc vivants ; les textes courts et intéressants ; les connaissances riches et variées. Compte tenu de ces avantages, dans la plupart des

¹²⁷ DANG Y.M. (2008) : « La réception des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n°3, p. 139

¹²⁸ *Ibid.*

universités chinoises, ces méthodes de français sont utilisées en complément aux cours de français fondamental ou servent de supports pédagogiques multimédias aux cours de communication.

Aussi, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour répondre aux besoins de nos apprenants, de plus en plus de jeunes enseignants préfèrent élaborer leurs propres documents d'enseignement à l'aide des TICE, afin de permettre plus d'interaction en classe de langue.

- **L'objectif à atteindre**

Bien que chaque université doive établir ses propres programmes d'enseignement et son système d'évaluation, nous présenterons ici comment le *Programme* se positionne par rapport aux compétences orales :

Année	Compréhension orale	Production orale
1 ^{ère}	Après deux écoutes, peut comprendre un document sonore ou un dialogue au sujet très quotidien, de 2-3 minutes, à la vitesse 120 mots/minutes, saisir l'essentiel du document avec un pourcentage de précision de 70%.	1) Maîtriser les règles de la prononciation, lecture à haute voix avec précision d'un texte au même niveau que celui du manuel. 2) Après une préparation, répondre aux questions, les fautes grammaticales (structures des phrases, accord en genre et en nombre, conjugaison, etc.) ne doivent pas dépasser 30%. 3) Après une préparation,

		expression en continu en 3 minutes, avec la vitesse de 60-70 mots/minutes, pas de fautes remarquables.
2 ^{ème}	Après deux écoutes, peut comprendre un document ou un dialogue au sujet de la vie et la société, de 3-4 minutes à la vitesse de 150 mots/minutes, peut saisir l'essentiel du document avec un pourcentage de précision de 70%.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lecture à haute voix avec perfection d'un texte de même niveau que celui du manuel. 2) Sans préparation, prendre part à une conversation en 15 minutes sur des sujets quotidiens et habituels. 3) Après une préparation, s'exprimer oralement en continu en 5 minutes, au sujet de la vie et de la société, à la vitesse de 100 mots/minutes, les fautes grammaticales ne doivent pas dépasser 30%
3 ^{ème}	Après trois écoutes, peut comprendre les dialogues de même niveau que les méthodes <i>Panoramiques, Profils, Optiques, Mosaïques etc.</i> , saisir l'essentiel de l'information avec un pourcentage de précision de 70%.	Après dix minutes de préparation, s'exprimer aisément en continu ou prendre part à une conversation de 5 minutes au sujet de la vie et de la société quotidiennes, sans fautes remarquables.
4 ^{ème}	Après trois écoutes, peut	Après préparation, s'exprimer

	<p>comprendre les dialogues et les discussions d'émissions de France Télévision, de France-TV Magazine, etc., peut saisir l'essentiel de l'information avec un pourcentage de précision de 70%.</p>	<p>en continu ou prendre part à une conversation avec fluidité et précision ; faire part clairement de son point de vue au sujet de la politique, de la diplomatie, de l'économie, de la culture, etc.</p>
--	---	--

- **Les horaires attribués**

Excepté dans très peu d'universités (comme l'Université de Pékin, l'Université des langues étrangères de Pékin, etc.), les cours de communication occupent un horaire très restreint par rapport aux autres unités d'enseignement (comme la lecture, la culture, la traduction, la compréhension orale, etc.), même si les cours sont facultatifs.

Les apprenants suivent les cours de communication dans les deux premières années de Licence. Les horaires proposés sont très variables selon le cursus, les effectifs, etc.

- **L'évaluation**

L'évaluation en milieu universitaire prend deux formes pour les spécialités de français - évaluation semestrielle et évaluation nationale.

A la fin de chaque semestre et de chaque année scolaire, les étudiants sont soumis à des examens. Les formes de tests sont des exercices de simulation dérivés des épreuves nationales et internationales (TCF, DELF, etc.). Pour la production orale, l'épreuve est souvent organisée par les enseignants français. Les sujets et les formes des tests sont très différents selon chaque enseignant.

Au niveau national, la Commission nationale d'enseignement des langues étrangères organise chaque année des concours nationaux de langues

étrangères pour les étudiants universitaires. Ce type de concours a vu le jour, pour le français, en mai 2004 (*Test national du français enseigné à titre de spécialité-TFS IV*) : il s'adresse à tous les étudiants de français de deuxième année universitaire et constitue une étape importante dans l'histoire de l'enseignement du français en Chine. Les étudiants qui ne réussissent pas à ce test ne seront pas diplômés.

Aujourd'hui, les apprenants peuvent aussi participer au TFS VIII organisé aussi par la Commission, mais ce n'est pas obligatoire.

Pour ces deux concours de niveau national, nous remarquons l'absence d'une épreuve consacrée à la production orale, à l'expression en continu ou à la participation à une conversation. Cela représente, à nos yeux, un défaut.

- **L'effectif enseignants**

Faute d'enseignants natifs, excepté dans des établissements de grande ville comme Pékin, Shanghai, beaucoup de cours de communication sont assurés par les enseignants chinois. Mais sous l'influence de l'enseignement traditionnel, la plupart de ces cours se transformaient en fait en cours de grammaire-traduction ou en cours d'audio-visuel. Les enseignants font écouter et regarder la vidéo ou d'autres ressources audio-visuelles, puis ils font répéter les apprenants, et à la fin, ils expliquent les textes ou les dialogues, phrase par phrase et d'un point de vue grammatical. Cela décourage les apprenants et n'a rien à voir avec la communication et la pratique réelle. C'est la raison pour laquelle en Chine, on parle souvent de « la langue étrangère muette », parce que l'on écoute, on lit, on écrit, mais jamais on n'a l'occasion de parler.

Quant aux enseignants natifs, comme nous l'avons mentionné plus haut, leur rôle dans la communication est non négligeable dans un milieu monolingue chinois d'une part. Mais d'autre part, à cause de raisons culturelles et pédagogiques, leurs contenus de cours sont assez flous et la relation avec le cours de français fondamental est rarement précisée. Aussi, la plupart des enseignants

natifs en Chine n'ont jamais eu une formation en FLE, et n'ont même pas d'expérience d'enseignement avant d'arriver en Chine.

I.3 Les portraits des apprenants et des enseignants

Chaque communauté sociale possède ses propres caractéristiques historiques, culturels, et aussi scolaires, sociaux, religieux, etc. Les différences existent ainsi d'une façon remarquable. En ce sens, délivrer un enseignement sans avoir eu connaissance de ces caractéristiques serait une activité aveugle qui rencontrerait des difficultés particulières et aboutirait en définitive à une impasse.

En ce sens, avant d'entrer dans l'analyse des enquêtes, nous pensons qu'il est nécessaire de faire un portrait des acteurs en milieu universitaire chinois. Cela nous permettra de mieux adapter notre recherche au niveau socioculturel.

I.3.1 Les deux séances exemplaires

Pour avoir une esquisse plus claire des cours de communication en Chine, nous allons montrer deux séances de cours auxquelles nous avons pu assister lors de notre période d'enseignement en Chine. Nous voyons que même si les cours sont tous nommés « cours de communication », les pratiques des enseignant(e)s varient de l'un à l'autre, allant de l'approche très traditionnelle à une approche plus communicative. Nous ne pouvons évidemment pas tout traiter ; ce qui nous intéresse concerne plutôt l'organisation du cours de l'enseignant natif et non-natif ainsi que les comportements des apprenants vis-à-vis de ces deux enseignant(e)s.

Séance 1 :

Episode: « *Reflets* », niveau 1, épisode 12¹²⁹

Enseignante : chinoise, une vingtaine d'années d'expérience

¹²⁹ Voir Annexe I : Extrait de « *Reflets* », niveau 1, épisode 12, p. 356

1. Echauffement :

Avant de commencer, l'enseignante prend environ cinq minutes pour engager une conversation libre avec toute la classe. Le but est d'échauffer la classe et d'élargir le vocabulaire de la vie quotidienne. Elle salue les apprenants en disant par exemple : « Ça va ? » « Vous allez bien ? » « Aujourd'hui, il fait très chaud. » etc. La réaction des apprenants est simple et stéréotypée. Nous sentons une certaine indifférence chez les apprenants envers ce genre de routine.

2. Visionnement sans le son :

Après l'échauffement, elle annonce aux étudiants qu'ils vont aborder un nouvel épisode. Sans avoir la consigne de l'enseignante, les apprenants ouvrent le livre à la page de l'épisode en lisant le texte silencieusement. Puis, elle fait regarder la vidéo aux apprenants sans le son, par morceaux. Après chaque morceau, elle demande aux apprenants de deviner la parole des personnages ou de faire des hypothèses sur la conversation.

Après chaque découpage, elle pose des questions pour entraîner la production orale des apprenants. En vue du faible niveau linguistique et du manque de motivation pour ce genre d'exercices, les apprenants ne prennent pas d'initiatives et attendent que l'enseignante les interroge. Après chaque question, les apprenants baissent les yeux vers le livre pour chercher les réponses même s'ils les connaissent déjà. Puis, l'enseignante vérifie en reformulant les phrases. Après chaque réponse, l'enseignante exprime son évaluation, soit en félicitant soit en reformulant la réponse.

Dans cette phase, les échanges verbaux se passent sous la forme question-réponse-évaluation entre l'enseignant et l'étudiant, qui répond à la question. Les tours de paroles commencent et finissent toujours par l'enseignante.

3. Visionnement avec le son :

C'est une phase d'explication et de compréhension de texte. L'enseignante repasse la vidéo avec le son en découpant morceau par morceau. Après chaque découpage, elle travaille avec les apprenants sur les dialogues du manuel et explique les mots et tournures inconnus. Elle se sert beaucoup du tableau pour écrire les explications des nouveaux mots, en donnant des phrases exemplaires. Les apprenants écoutent et recopient ce que l'enseignante écrit sur le tableau. Après cette phase d'explication, l'enseignante repasse la vidéo sans la découper et fait lire à haute voix les apprenants en imitant les intonations et la prononciation.

L'introduction d'éléments de civilisation est intégrée dans cette partie. Par exemple, l'enseignante introduit les différences entre le parfum et l'eau de toilette quand ils rencontrent le mot parfumerie. Et elle raconte son vécu lors de son voyage à Grasse. Les apprenants montrent un grand intérêt pour ce sujet. Ils commencent à poser des questions comme « comment dire « *mian shuang* (la crème de visage) en français ? » etc. Mais la langue d'enseignement est le chinois et l'enseignante n'utilise aucun document authentique qui pourrait rendre la classe plus dynamique, plus vivante. Après quelques minutes de discussion, l'enseignante interrompt la conversation en disant qu'ils n'ont plus de temps à perdre et qu'il faut continuer à apprendre le texte.

4. Grammaire :

Ensuite, l'enseignante annonce qu'ils vont apprendre un nouveau point de grammaire - le « COI ». Pour cette partie, on remarque l'influence de la méthode traditionnelle dans le cours de l'enseignante. La langue d'enseignement est le chinois. La grammaire est enseignée de façon explicite. Après une explication très minutieuse sur l'utilisation de COI, l'enseignante fait faire des exercices dans le manuel et le cahier d'exercices. Puis, ils corrigent tous ensemble.

Pendant toute la séance, l'enseignante se présente comme organisateur et détenteur du savoir de la classe. Elle ne circule jamais dans la classe et reste toujours sur l'estrade même quand les apprenants font les exercices.

Séance 2 :

Episode : « *Reflets* », niveau 1, épisode 20¹³⁰

Enseignant : français, quatre ans d'expériences

1. Echauffement :

Comme sa collègue chinoise, l'enseignant commence par la salutation. Mais comme il est natif, il peut rendre la classe plus dynamique. Par exemple, il parle d'un porte-clés avec une des étudiantes et cela intéresse tout de suite les autres.

2. Découverte de l'épisode :

Il fait regarder la vidéo sans le son en demandant aux apprenants de faire des hypothèses. Puis il repasse la vidéo avec le son en découpant l'épisode en morceaux et en posant des questions. C'est une phase de questions-réponses centrée sur la compréhension du texte. Mais il ne consacre pas beaucoup de temps à l'usage des mots inconnus. La plupart du temps, les apprenants cherchent eux-mêmes les mots inconnus dans le dictionnaire.

3. Exploitation de l'épisode :

Pour la compréhension du texte, il procède ainsi : après le visionnement, il demande aux apprenants de travailler par groupes de deux. Puis, il écrit les quatre activités parues dans le texte en colonnes (patins à roulettes, basketball, échecs, jeu vidéo) au tableau. Ensuite, il demande à chaque groupe de choisir une

¹³⁰ Voir Annexe II : Extrait de « *Reflets* », niveau 1, épisode 20, p. 362

activité et de rédiger quelques phrases pour décrire ce qui se passe dans les dialogues du manuel autour de l'activité choisie.

Pendant que les apprenants préparent leur travail, l'enseignant circule entre les rangs pour donner son aide de temps en temps. Par exemple, un apprenant demande le sens de « hocher la tête », l'enseignant fait un signe de tête pour lui montrer. Pendant ce temps, nous constatons que les apprenants prennent beaucoup d'initiatives car ils doivent résoudre les problèmes par eux-mêmes. Ils deviennent de plus en plus actifs.

Après la préparation, l'enseignant nomme quatre groupes et leur fait écrire les phrases au tableau. Puis il corrige les fautes avec toute la classe. Après la correction, chaque groupe passe devant la classe en jouant les scènes. Les étudiants n'ont pas le droit de regarder le livre mais ils peuvent se référer aux phrases écrites au tableau. S'ils ont des trous ou des blocages, l'enseignant les aide. Même si les dialogues sont copiés du manuel, nous pensons que c'est une bonne pratique de l'oral.

Nous remarquons que, dans son cours, l'enseignant donne beaucoup de responsabilités à ses étudiants. Il essaye de mobiliser les quatre compétences en même temps. Son rôle consiste à faciliter l'apprentissage.

I.3.2 Les comportements des apprenants en classe

Après une présentation du cours, dans les passages qui suivent, nous tenterons de dégager des traits caractéristiques qui dominent la classe de FLE en Chine.

- **Absence de prise de parole**

Les apprenants chinois ne parlent pas beaucoup, ou bien pas assez. Ils donnent l'impression de ne pas avoir la compétence de faire de longs énoncés, de s'exprimer d'une façon abondante, quel que soit leur niveau d'apprentissage. Ils

choisissent l'expression la plus brève et la plus simple possible, peu suffisante pour s'exprimer. Cela gêne certainement l'apprentissage des langues, pourtant la situation paraît difficile à changer.

- **Silence et timidité**

Les apprenants chinois, très souvent, n'explicitent pas leur compréhension ou incompréhension. Ils peuvent ne rien dire lorsqu'ils ont bien compris, et aussi ils peuvent faire signe d'avoir compris (hein hein hein, oui oui, ou bien opiner de la tête) quand ils ne comprennent pas du tout, surtout devant un enseignant étranger. Dans la plupart des cas, un étudiant chinois n'indiquera pas à l'enseignant qu'il n'a pas compris. Même si l'enseignant le lui demande en cours, il préférera garder le silence. Pour les Chinois, poser les questions en classe gênerait l'enseignant ainsi que les autres et risque d'être interprété comme comportement égoïste. En revanche, après le cours, il demandera des explications à un autre étudiant qui aura compris, ou à l'enseignant.

- **Peur des erreurs**

En général, les Chinois risquent de manquer de courage pour s'exprimer couramment et abondamment. Ils ne se permettent pas d'ouvrir la bouche sans avoir assez réfléchi, car ils ne veulent pas paraître ridicules. Ils ne disent que ce qui sera apprécié par tous ceux qui les écoutent, et aussi apprécié par eux-mêmes, pour ne pas regretter rétroactivement. Ainsi, les apprenants chinois sont très exigeants vis-à-vis de leurs paroles. Une fois qu'ils entament la parole, ils hésitent beaucoup, en observant la réaction de l'enseignant, pour savoir s'ils vont continuer à parler ou s'arrêter. Ils parlent très souvent à voix basse en langue étrangère.

- **Dépendance du dictionnaire**

On remarque que tous les apprenants sont équipés d'un dictionnaire

(dictionnaire en papier ou électronique) qui ne donne que les définitions les plus simples et qui sont parfois inexactes, et qui, toujours ouvert devant eux, occupe la place la plus importante sur la table. Ils y cherchent sans cesse des mots. A la rencontre d'un mot inconnu, on fait d'abord appel au dictionnaire. Quand l'enseignant est en train de demander le sens d'un mot, un apprenant le cherche et le trouve dans son dictionnaire ; il l'écrit ensuite sur sa feuille silencieusement, et il continue à lire sans écouter l'enseignant. En effet, pour lui, ce n'est plus la peine de l'écouter, puisqu'il a trouvé ! Ils consultent le dictionnaire même quand ils comprennent ce qu'un mot veut dire, parce qu'ils ne se rassurent qu'après avoir trouvé le sens donné par le dictionnaire, en langue maternelle.

- **Dépendance de la grammaire**

A cause d'une méthode d'enseignement/apprentissage qui repose sur le vocabulaire et la grammaire depuis des décennies, les apprenants sont très forts en compréhension écrite et expression écrite, mais leur prise de parole et leur production orale sont très faibles. Personne ne veut dire une phrase qui n'est pas correcte grammaticalement. Dans les cours de compréhension et de production orale, l'attention des apprenants se porte toujours sur la structure grammaticale ou le vocabulaire, et peu d'enseignants orientent l'apprentissage vers la prise de parole ou la communication orale.

- **Recopiage des écritures au tableau**

Les apprenants chinois sont moins sensibles à la « parole » des enseignants. Dans une université chinoise, l'enseignant donne assurément un document à partir duquel on peut travailler pendant le cours et à la maison. Les apprenants ne prennent généralement pas de notes, ils recopient les écrits des enseignants. Il est assuré que rien d'important ne peut être « dit » en cours sans que cela n'apparaisse par écrit, soit dans le livre, soit dans tout autre document fourni par l'enseignant. Si bien que l'élève chinois n'a nul besoin de mobiliser

« une écoute » attentive et soutenue.

I.3.3 Les enseignants chinois et les enseignants français

Selon les apprenants chinois, les enseignants chinois : corrigent plus particulièrement la grammaire, font beaucoup de grammaire théorique et peu de pratique, fournissent tous les documents (les fiches et les textes) à étudier, font répéter (les phrases et les mots), font apprendre par cœur, écrivent plus au tableau et font recopier, sont plus distants avec les étudiants pendant le cours, plus rigides.

Cependant, les enseignants français : corrigent plus particulièrement les idées et l'expression, favorisent l'expression et la communication, demandent aux étudiants de faire des recherches par eux-mêmes, font des dessins ou des mimiques pour se faire comprendre, sont plus ouverts et vivants, sont plus chaleureux et plus proches des étudiants pendant le cours.

Les tableaux ci-dessous nous montrent les différences entre la méthode d'enseignement et les comportements en classe des enseignants natifs et non-natifs :

Méthode d'enseignement en classe¹³¹

L'enseignant chinois	L'enseignant français
Corrige plus particulièrement la grammaire	Corrige plus particulièrement les idées et l'expression
Fait beaucoup de grammaire théorique et peu de pratique	Favorise l'expression et la communication
Maîtrise et contrôle mieux ce que les apprenants doivent apprendre et savoir	Ne suit pas l'ordre du manuel Utilise des textes et des documents authentiques
Fourni tous les documents (fiches, textes) à étudier	Demande de faire des recherches par soi-même
Ne suscite pas les questions, n'apprécie pas être d'interrompu Interroge individuellement les apprenants sur la leçon	Suscite les questions, pose les questions au groupe Discute facilement d'autres sujets que ceux du manuel
Fait répéter (phrases et mots...) Fait apprendre par cœur	Stimule l'expression orale dans le cours sous forme de débats, discussions
Ecrit plus au tableau et fait recopier	Parle plus et considère que les apprenants prennent des notes Fait des dessins ou des mimiques pour se fait comprendre
Donne des modèles ou des canevas	Demande d'imaginer des situations

¹³¹ BOUVIER B. (2002) : « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de français langue étrangère », *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Etrangère- F.L.E.*, coordonné par PAUZET A., p. 21

Comportements et attitudes en classe¹³²

L'enseignant chinois	L'enseignant français
Plus sévère et rigide	Plus décontracté, plus ouvert, plus d'humour et plus vivant
Moins expressif de visage et plus contrôlé dans le maintien corporel	Plus excessif de visage et de corps (gestes plus nombreux et plus exagérés)
Plus distant avec les apprenants pendant le cours	Plus chaleureux et plus proche des apprenants pendant le cours

Excepté les caractéristiques des tableaux ci-dessus, Jean-Michel Robert¹³³ nous a montré que les enseignants chinois :

- ne comptent pas essentiellement sur une capacité d'abstraction de la part des apprenants : à l'inverse des Français, l'enseignant chinois ne demande généralement pas à ses étudiants de reconstituer un tout à partir de quelques données.
- ne s'attendent pas à des questions, ni ne les suscitent. L'enseignant est réputé donner une information complète.
- respectent le silence des étudiants. Alors qu'un étudiant français répond immédiatement à une question (dont il ne connaît pas encore la réponse) - on peut dire qu'il réfléchit en parlant -, le Chinois s'accorde quelques instants de réflexion, de maturation, d'organisation de sa pensée et de sa réponse. Un silence peut aussi

¹³² *Ibid.*

¹³³ ROBERT J-M. (2002) : « Sensibilisation au public asiatique l'exemple chinois », *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, p. 138

être un signe d'incompréhension (on ne dit rien pour respecter le code de politesse et/ou conserver la face).

- évitent de procéder de façon désordonnée : les Chinois attendent de leurs enseignants une préalable organisation de leur savoir afin que ce soit le plus clair possible.
- ne jugent pas nécessaire d'utiliser l'ironie ou la séduction. L'ironie peut apporter un élément de surprise qui perturbera l'étude. De même, la séduction peut déranger, car elle peut être interprétée comme un changement de rôle. Dans le même registre, un enseignant ne doit pas faire trop de gestes, ni avoir une intonation trop changeante, des variations tonales importantes (perturbation de l'attention). L'enseignant ne touche pas les étudiants (on ne touche que les amis), ne sourit pas trop.
- il n'est pas obligatoire d'établir une relation interpersonnelle, mais il est nécessaire de respecter la distance à laquelle chacun s'attend. Ainsi les enseignants chinois évitent de se promener dans la classe, au milieu des apprenants.

I.4 Synthèse

I.4.1 Le binôme enseignant/manuel

Issu de la culture chinoise, l'enseignement de toutes les disciplines, de l'école maternelle à l'école supérieure en Chine, est fondé sur le binôme enseignant/manuel.

En classe, la parole n'est pas au centre de l'enseignement. L'enseignant donne aux apprenants toutes les informations qu'ils doivent connaître: celles-ci se trouvent soit dans le manuel, soit dans les documents distribués dans la classe,

soit elles sont inscrites au tableau. De ce fait, les apprenants sont plus à l'aise devant un texte ou une production écrite. Ils considèrent les paroles de l'enseignant comme un « plus », un « accompagnement », et ils s'attendent à ce que les informations importantes soient reprises par écrit au tableau, consignées dans un cahier d'exercices, signalées à telle ou telle page dans le manuel ou bien sur un photocopie. C'est pourquoi, les étudiants chinois n'ont pas l'habitude de prendre des notes en classe comme les étudiants français. Pendant les cours, ils suivent les enseignements du professeur sur le livre ou le document écrit. Dans ces conditions, ils sont de temps en temps absents intérieurement en classe.

L'enseignement est concentré plutôt sur la compétence linguistique. Phonétique/grammaire/vocabulaire sont les stéréotypes de l'enseignement. Comme nous l'avons dit auparavant, les cours analytiques fondés sur les structures grammaticales et l'accumulation de vocabulaire représentent les deux tiers des heures dans le programme d'enseignement. En même temps, la grammaire et le vocabulaire sont présentés dans les manuels. La réalisation de nombreux exercices structuraux constitue une tâche courante pour les étudiants. L'un des travaux indispensables des étudiants est de finir les exercices du manuel après les cours, afin de permettre l'évaluation de ce qu'ils ont appris.

Chaque étudiant possède un ou plusieurs manuels au début du semestre pour chaque cours. On utilise les manuels non seulement pour suivre les cours en classe mais aussi pour bien réviser avant l'examen. Dans ce cas, le manuel devient le support pédagogique le plus important dans le contexte universitaire parce que les étudiants peuvent avoir une bonne note s'ils révisent bien dans les livres. Nous constatons que cette situation rend les étudiants trop dépendants des manuels et qu'ils évitent les efforts dans le processus d'apprentissage.

Dans un tel enseignement, la production orale n'est jamais considérée comme indispensable, ni par les enseignants ni par les apprenants.

I.4.2 Les ressources d'apprentissage

En Chine, le manque de ressources d'apprentissage est un phénomène fréquent qui concerne toutes les langues étrangères autres que l'anglais. Depuis longtemps, l'anglais est la langue étrangère première en Chine. De très nombreuses ressources d'apprentissage de l'anglais peuvent être trouvées à la bibliothèque universitaire ou sur le marché. Malgré une forte demande des étudiants en FLE depuis quelques années, il existe encore un grand décalage entre les ressources d'apprentissage et les besoins des apprenants. A l'origine, il n'y avait même pas de guide d'apprentissage ni de livre du professeur pour le manuel *Français* (manuel le plus utilisé en Chine). Six ans après l'apparition du manuel, les auteurs éditent un guide d'apprentissage. Outre les manuels, il n'existe que les cahiers d'exercices ou des épreuves simulées, destinées à l'évaluation nationale ou internationale. Concernant les supports complémentaires, très peu sont classés selon des domaines d'apprentissage, par exemple, la phonétique, l'écrit ou la civilisation, etc. Cela oriente les apprenants, en leur donnant l'impression que leur objectif, dans l'apprendre du français, est seulement de réussir aux examens.

A part ces manuels scolaires, il est rare de disposer d'autres ressources d'apprentissage, comme les journaux français, les chaînes radios françaises, etc.

Evidemment, la conception d'une langue est très subjective. Apprendre une langue est le résultat d'un processus au fur et à mesure et d'un travail complexe. Géographiquement éloignés de la France, les apprenants chinois n'ont que très rarement l'occasion de pratiquer le français en dehors de la classe. Même s'ils peuvent être confrontés à la langue française grâce à Internet et aux ressources multimédias, il est difficile pour eux de trier les informations et ils ne savent pas comment les utiliser au mieux. Par conséquent, une des responsabilités de l'enseignement du FLE est de proposer des ressources diversifiées, s'adaptant aux besoins des apprenants et aux objectifs d'apprentissage.

I.4.3 L'évaluation

Le système de contrôle porte strictement sur l'acquisition des connaissances linguistiques et de la compréhension orale. Les contenus sont souvent tirés du manuel et reposent sur l'épreuve de vocabulaire et de grammaire. Il comporte de nombreux inconvénients : pour satisfaire le professeur et pour avoir un bon classement, les étudiants font de gros efforts pour apprendre par cœur ce qu'ils peuvent trouver dans les manuels. Ils ne peuvent pas déterminer leurs propres objectifs, ni leurs rythmes d'apprentissage. Toutefois, la finalité de l'enseignement des langues et de l'évaluation doit aussi servir à renforcer l'acquisition de la compétence de communication des étudiants.

Les tests nationaux (TFS IV et VIII) sont composés de cinq parties et comptent 100 points :

Niveau IV :

Partie I : Dictée (10 p.) et Compréhension orale (10 p.)

Partie II : Vocabulaire (15 p.)

Partie III : Grammaire (30 p.)

Partie IV : Compréhension écrite (20 p.)

Partie V : Production écrite (15 p.)

Niveau VIII :

Partie I : Dictée (10 p.) et Compréhension orale (10 p.)

Partie II : Vocabulaire et grammaire (20 p.)

Partie III : Version et thème (25 p.)

Partie IV : Compréhension écrite (20 p.)

Partie V : Production écrite (15 p.)

Pour ces deux concours de niveau national, nous avons remarqué un manque d'évaluation de la production orale, ce qui, selon nous, relève d'un défaut. Nous ne pouvons pas dire que le but de l'apprentissage est de réussir l'examen, mais nous devons admettre que les apprenants font moins attention à ce qui ne sera pas évalué.

En ce qui concerne l'évaluation semestrielle et annuelle, les contenus et les formes de l'évaluation sont très variés, en fonction de chaque enseignant. Et, souvent, ce sont les enseignants français qui s'occupent ce genre d'examen.

I.4.4 Cours de français fondamental et cours de communication

Comme le rappellent les auteurs de l'ouvrage *Enseigner le FLE*,

« La conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui s'appuie sur le postulat suivant : on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer. »¹³⁴

Or, à l'instar de ce qui se passe dans les universités chinoises, l'organisation globale des cours conduit à apprendre la grammaire avant de communiquer. Plus généralement, cette organisation donne beaucoup plus d'importance à la grammaire qu'à la communication, que ce soit dans le résultat final ou dans le temps consacré à chaque cours. Les étudiants ont souvent l'impression qu'ils ne font rien d'important en cours de communication.

Sur ce point, nous pensons qu'il faut réformer le cours de français fondamental pour que celui-ci serve à former aussi la compétence de communication. Il faudrait peut-être tenir compte, dans la progression pédagogique du cours de communication comme dans son contenu, du cours de français fondamental. D'une part, il pourrait, nous semble-t-il, donner

¹³⁴ DESMON F., FERCHAUD F., GODIN D. *et al.* (2005) : *op.cit.*, p. 20

l'opportunité de réinvestir en cours de communication ce que les apprenants viennent d'étudier en cours de français fondamental ; ce travail de réinvestissement pourrait être gratifiant et motiver davantage les étudiants pendant le cours. D'autre part, en suivant une progression complètement indépendante, nous courrions le risque d'ajouter d'autres difficultés à un programme déjà bien chargé.

Mais cela présente de nombreuses difficultés dans la pratique, non seulement le problème des matériaux pédagogiques, mais aussi le problème des idées traditionnelles des enseignants.

CHAPITRE II

ENQUÊTE DE TERRAIN

II.1 Les démarches d'enquête

Après avoir présenté le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu universitaire chinois, nous avons mené une enquête pour connaître les pratiques et les avis des apprenants et des enseignants dans le système d'enseignement que nous avons décrit ci-dessus.

Les enquêtes s'inscrivent tout d'abord dans le cadre de nos expériences d'enseignement à l'Université du Peuple de Chine, au cours de l'année scolaire 2008-2009, et se nourrissent de nos expériences d'apprenante des langues étrangères depuis une dizaine d'années. Pour ce faire, nous avons mis en place une démarche en deux étapes. Premièrement, en raison du manque d'expérience en enseignement, nous avons décidé d'interviewer les enseignants, afin de recueillir beaucoup d'idées et de suggestions pratiques. Nous avons assisté au 10^e Séminaire national¹³⁵ des professeurs de français en Chine (à Pékin, 7-9 novembre, 2008), grâce auquel nous avons pu rencontrer beaucoup d'enseignants expérimentés et qualifiés sur tout le territoire chinois. Nous avons reçu aussi beaucoup d'aide de la part des collègues de notre département, qui nous ont donné de nombreuses idées pour la recherche et qui nous ont accueillie très aimablement dans leurs classes, en nous guidant dans nos observations.

Deuxièmement, parallèlement à nos notes personnelles en tant qu'observateur-chercheur, nous avons pensé que le questionnaire est la seule

¹³⁵ Voir Annexe III : Compte-rendu du 10^e Séminaire national des professeurs de français, p. 368. C'est un événement très attendu chaque année par les enseignants. Il permet en effet de garder le contact avec le réseau des enseignants de français en Chine mais aussi de rencontrer de jeunes professeurs bien souvent en fonction depuis très peu de temps. C'est aussi un moment de partage et d'échanges autour des pratiques pédagogiques et des expériences des participants.

technique pour établir un recueil quantitatif de données, technique la plus adéquate pour une déduction plus juste.

« Pour obtenir des réponses, rien n'est plus naturel que de poser des questions. L'enquête par questionnaires est, à ce titre, un moyen pratique pour collecter rapidement des informations et un outil efficace d'aide à la décision. »¹³⁶

L'objectif des questionnaires est d'étudier, du côté des apprenants, les stratégies et les problèmes rencontrés lors de l'acquisition de la compétence de l'oral, et du côté des enseignants, leurs pratiques et leurs avis sur l'acquisition de l'oral par apprenants ainsi que sur les cours de communication.

II.2 Analyse du questionnaire aux apprenants¹³⁷

Pour le questionnaire destiné aux apprenants, nos questions sont élaborées autour de deux grands axes : le premier a pour but de connaître les stratégies d'apprentissage utilisées et le deuxième concerne les problèmes rencontrés lors de leur acquisition de la compétence communicative orale. Compte tenu des niveaux de français de nos apprenants et afin d'éviter les faux-sens et les mauvaises compréhensions, ce questionnaire a été élaboré et rempli en chinois. Les questions étaient plutôt fermées pour ne pas laisser les étudiants. Pour l'élaboration des questions, nous nous sommes inspirée de la théorie des stratégies d'apprentissage.

Le *Petit Robert* définit la stratégie comme « *un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* » ou « *l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif* »¹³⁸.

¹³⁶ www.surveystore.info/.../enquete-par-questionnaire.asp

¹³⁷ Voir Annexe IV : Exemples des questionnaires destinés aux apprenants, p. 381

¹³⁸ REY-DEBOVE J., ROBERT P., REY A. (2007) : *Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, p. 1974

Il existe deux raisons pour lesquelles on doit accorder l'importance aux stratégies d'apprentissage.

Premièrement, les stratégies d'apprentissage sont très importantes en classe. Beaucoup de chercheurs comme Stern (1975)¹³⁹ et Rubin (1975)¹⁴⁰ ont démontré que les apprenants réussissant bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

Le deuxième réside dans le fait que les apprenants doivent faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages. Et pour atteindre à cette autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences. En ce sens, les stratégies d'apprentissage acquises seront utiles pour apprendre tout au long de leur apprentissage, en classe ou en dehors de la classe.

II.2.1 Public enquêté

Notre public comprend trois classes du département de français de l'université du Peuple de Chine, Licence 1, 2 et 3 ainsi qu'une classe du département de l'anglais, Master 1. Cette dernière est la classe où nous avons enseigné pendant l'année scolaire 2008-2009. Grâce à nos collègues, tous ces questionnaires ont été remplis avant la fin du cours en présence de l'enseignant. Nous présentons les situations de nos apprenants interrogés dans la grille ci-dessous :

¹³⁹ STERN H.H. (1975) : « What can we learn from the good language learner ? », *Revue canadienne des langues vivantes*, n°31, p. 304-318

¹⁴⁰ RUBEN J. (1975) : « What the good language learner can teach us », *TESOL Quarterly*, 9.1, p. 41-51

Année d'études	Nombre	Niveau français	Durée d'apprentissage ¹⁴¹
Licence I	23	Initié	6 mois, soit environ 280 heures
Licence II	20	Intermédiaire	1 an et demi, soit environ 840 heures
Licence III	21	Intermédiaire ou avancée	2 ans et demi, soit environ 1120 heures
Master I	15	Initié ou intermédiaire	Différent selon les individus, de 2-4 ans en moyenne mais en temps partiel, soit en moyenne 250 heures à 500 heures

II.2.2 Analyse des données

Du point de vue structurel, nous présenterons chaque question avec sa justification, puis les réponses et les pourcentages dégagés, et enfin nous dégagerons nos constatations selon les résultats obtenus.

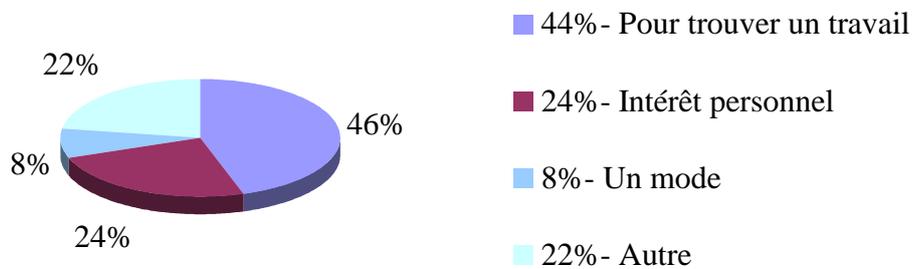
¹⁴¹ Ici, nous ne comptons que les heures d'apprentissage en classe d'après le programme d'enseignement du département. En fait, les étudiants effectuent également de nombreuses heures d'auto-apprentissage en dehors de classe.

Question 1 :

Pour quel motif avez-vous choisi le français ?

- A. Pour trouver un travail
- B. Intérêt personnel
- C. La mode
- D. Autre :

Nous voulions connaître d'une part les motivations d'apprentissage, et d'autre part, les représentations de la langue française parce qu'on considère qu'au seuil de tout apprentissage, l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance. Il véhicule des préjugés, des préconceptions ou des connaissances fragmentaires, des images implicites et des attentes concernant l'univers culturel lié à la langue qu'il va apprendre, et la manière d'apprendre elle-même : ces représentations peuvent, selon les cas, l'aider dans son apprentissage ou y faire obstacle.



En Chine, la perspective professionnelle est un facteur décisif dans le choix des spécialités à l'université. Depuis quelques années, grâce à une entente relationnelle entre la France, l'Afrique et la Chine, de plus en plus de jeunes sont d'avis que le français pourrait être une langue de grande utilité pour leurs futures carrières.

D'une part, même si le français ne peut pas égaler l'anglais par son importance, la maîtrise du français à l'heure actuelle constitue une valeur ajoutée

facilitant la recherche de travail, la mobilité et les études à l'étranger. De plus, les étudiants de français sont peu nombreux par rapport à ceux d'anglais, et c'est justement cette rareté qui leur donne de la valeur. D'autre part, les étudiants de spécialité français doivent continuer à étudier l'anglais à l'université, même s'ils l'ont déjà longuement appris en primaire et dans le secondaire, ce qui leur confère un double capital linguistique, qui augmentera leur compétitivité sur le marché du travail.

Selon une enquête faite en 2008 dans cinq universités chinoises (Université des langues étrangères de Pékin, Université des études internationales de Shanghai, Université de langue et culture de Pékin, Université des commerces et d'économie international), parmi les étudiants de premier cycle, les six mois suivant l'obtention du diplôme, c'est le diplômé en français qui a le revenu le plus élevé au niveau du salaire mensuel moyen.¹⁴²

24% des apprenants ont déclaré que le français conservait une place favorable en Chine. L'intérêt et la passion pour la langue et la culture françaises se cultivent tout au long du parcours scolaire secondaire ou par la transmission familiale. Ces motivations intégratives de l'apprentissage du français, qui sont plutôt d'ordre culturel, vont être traitées sous plusieurs angles : l'attrait du français et de la culture française, une attitude francophile, ainsi que la propension pour le français. L'une des apprenantes nous a dit qu'elle avait commencé à lire *Le Petit Prince* au collège, et que depuis elle ressent un intérêt personnel pour la culture française.

Nous constatons qu'un système de représentations par rapport à la France est souvent lié à l'image « romantique » et « libertine » des Français et aux lieux touristiques de Paris. Souvent, les termes les plus utilisés pour exprimer l'appréciation de la langue française sont : belle, tendre, agréable à l'oreille, coulante, poétique, romantique...etc. Dans cette optique, 8% des apprenants

¹⁴² Tao T. (2006) : Journal de la jeunesse en ligne - China Youth Daily 13-06-2008, consulté le 07-09-2008

pensent qu'apprendre le français serait une mode. En fait, ces représentations sont une base de départ qu'il faut peut-être dépasser, en allant vers une ouverture culturelle plus proche de la réalité contemporaine complexe de la société française.

Pour le reste, les motifs seront très divers, nous en citons ici quelques-uns ¹⁴³:

« C'est par hasard que j'ai choisi le français. Au lycée j'étais meilleure en anglais, par rapport aux autres disciplines, donc, pour être sûre de passer le concours national, le mieux était de mettre l'anglais en premier choix. C'est ce que j'ai fait, mais les points que j'ai obtenus n'étaient pas suffisants pour entrer au département d'anglais. Alors j'ai choisi le français. »

« Je sais pas, ce sont mes proches qui m'ont conseillé ».

« Je voudrais bien d'aller en France pour continuer mes études ».

Question 2 :

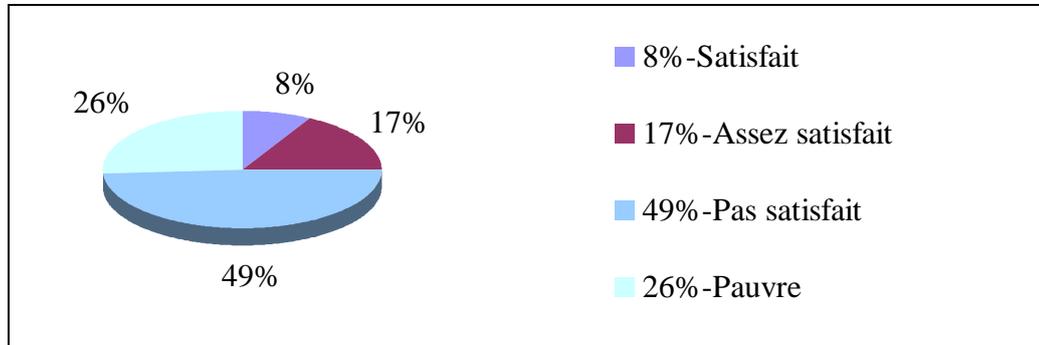
Comment jugez-vous votre compétence communicative orale ?

- A. Satisfait
- B. Assez satisfait
- C. Pas satisfait
- D. Pauvre

Cette question nous permettra de savoir comment nos apprenants jugent leur compétence orale dans l'état actuel de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà signalé, pour que notre enseignement institutionnel

¹⁴³ Les réponses, données en chinois, ont été traduites par nous.

réussisse, il faut toujours prendre en compte les attentes et les sentiments des apprenants et adapter son enseignement. Les réponses nous montreront si notre enseignement actuel s'accorde avec les attentes des apprenants.



Nous voyons que seulement 8% des apprenants sont satisfaits de leur compétence communicative orale. Nous remarquons aussi que la plupart des apprenants de niveau avancé se sentent très faibles à l'oral. D'une part, nous admettons qu'ils sont souvent perfectionnistes et restent modestes, ce qui est jugé comme une bonne qualité personnelle dans la philosophie chinoise. D'autre part, nous constatons qu'en raison de la méthode traditionnelle d'enseignement, l'oral se trouve toujours au second plan dans l'enseignement/apprentissage.

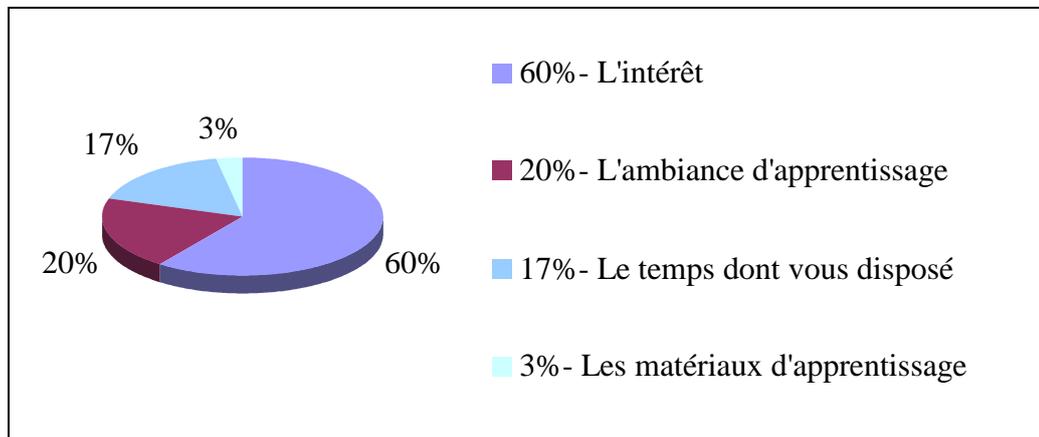
La plupart des apprenants du département d'anglais (13 sur 15) ont choisi la réponse D, malgré au moins deux ans d'apprentissage. Cela pourrait s'expliquer par le but de leur apprentissage. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le français est la deuxième langue étrangère pour les apprenants anglicistes dont le but est de passer le concours national pour entrer en Master. Dans ce cas, la grammaire et la compréhension écrite sont privilégiées lors de l'apprentissage dans la plupart des universités ; faute d'effectifs enseignants, les apprenants n'ont presque jamais d'occasions de suivre un cours de communication.

Question 3 :

Pour vous, quel est l'élément le plus important pour la réussite d'apprentissage ?

- A. L'intérêt
- B. L'ambiance d'apprentissage
- C. Le temps dont vous disposez
- D. Les matériaux d'apprentissage

Pour connaître l'élément le plus important du point de vue des apprenants afin de guider nos propositions.



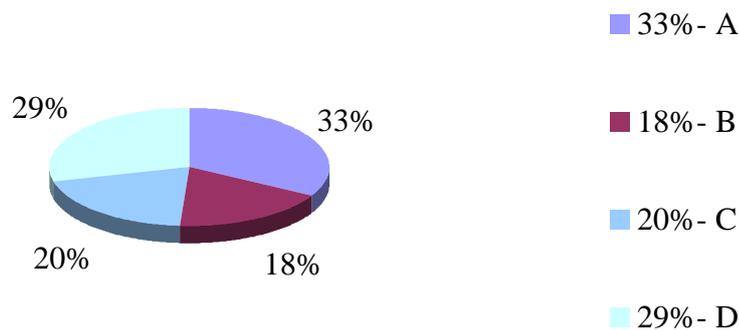
Nous constatons l'importance de l'intérêt dans le processus d'apprentissage. Toutefois, 60% ont placé l'intérêt comme élément prioritaire de l'apprentissage. 20% des interrogés se préoccupent autant du matériel et du temps dont ils disposent. Pour ceux-ci, l'ambiance et l'intérêt sont secondaires. Donc, pour l'enseignant, essayer de motiver les apprenants sera une des tâches non négligeables dans le processus d'enseignement.

Question 4 :

D'après vous, quelle est le mode de travail le plus efficace en classe?

- A. Travail de groupe par la discussion et l'échange pour compléter les tâches désignées par l'enseignant
- B. Travail en autonomie, sous la surveillance de l'enseignant
- C. L'enseignant explique le texte et donne des exercices
- D. Faire les tests de simulation et corriger ensemble

Les deux premiers choix visent un enseignement autonome centré sur l'apprenant, les deux derniers correspondent plutôt à un enseignement traditionnel. A travers cette question, nous souhaitons connaître ce que les apprenants pensent de l'efficacité des différentes façons de travailler.



D'abord, nous constatons qu'il y a peu de différence entre les pourcentages pour un enseignement centré sur l'apprenant et un enseignement traditionnel, c'est-à-dire 51% contre 49%.

Chaque méthode possède, aux yeux des apprenants, ses valeurs et ses inconvénients. Dans ce sens, l'enseignant doit adapter son cours aux attentes, aux besoins et aux motivations des apprenants. Une méthode unique, universelle, où la matière à enseigner est organisée et bien délimitée, ne prend pas en compte les attitudes personnelles de chaque apprenant à l'égard de cette matière.

Entre la réponse A et B, les apprenants ont un avis plus favorable pour le travail de groupe. Selon l'un d'entre eux, le travail de groupe rend le processus d'apprentissage plus amusant et plus actif. Quant au travail en autonome, il y des apprenants qui déclarent qu'ils ne sont pas capables de retenir des points importants et de résoudre les problèmes grammaticaux qui sont parfois trop compliqués.

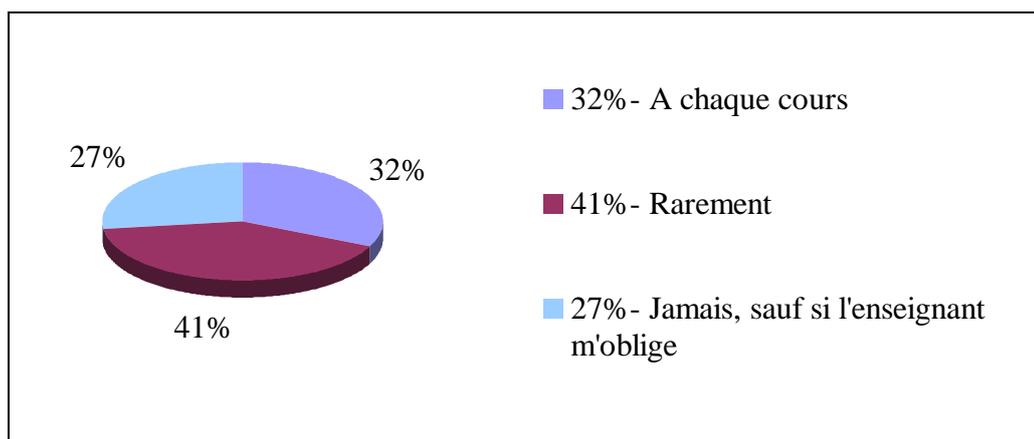
Entre la réponse C et D, ils ont un avis favorable pour faire les tests de simulation. Cela nous montre qu'aux yeux des apprenants, réussir à l'examen occupe une place importante dans leur apprentissage. Depuis longtemps en Chine, notre système d'éducation est réputé comme « yingshi jiaoyu », c'est-à-dire qu'on apprend pour réussir à l'examen. Par exemple, pour les apprenants des deux premières années de spécialité français, le premier objectif d'apprentissage serait de réussir au TFS IV. Pendant la période de notre enseignement, il y a toujours eu des étudiants qui nous posent des questions sur les tests de simulation. Souvent, pour nous, et même pour un enseignant français, les questions semblent un peu bizarres. Par exemple, il faut choisir entre A : éteindre l'ordinateur B : arrêter l'ordinateur.

Question 5 :

A quelle fréquence prenez-vous la parole en classe de communication ?

- A. A chaque cours
- B. Rarement
- C. Jamais, sauf si l'enseignant m'oblige

Prendre la parole en classe montre les initiatives des apprenants dans le processus d'apprentissage et c'est aussi une marque d'autonomie langagière. Cette question nous aide à évaluer la participation orale des apprenants en classe.



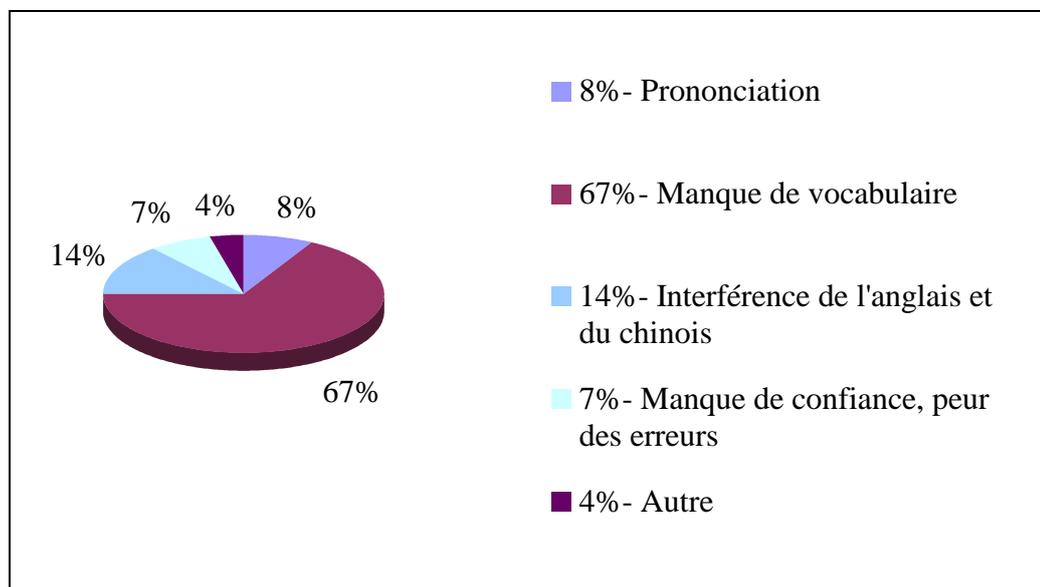
Nous constatons que, contrairement au but du cours de communication, les apprenants font preuve d'une très faible participation orale. Presque la moitié d'entre eux déclarent qu'ils prennent rarement la parole en classe, et presque un tiers ne parle jamais, sauf si l'enseignant les y oblige. L'enseignant est ainsi le seul distributeur du savoir, c'est lui qui monopolise la prise de parole et les échanges verbaux n'incitent nullement à la production spontanée mais stimulent des réponses mécaniques. Dans ce cas, il est impossible d'entraîner les apprenants à l'autonomie langagière.

Nous ne pouvons pas dire que cette situation vient simplement de la passivité des apprenants, il faut aussi trouver quelques pistes pour susciter leur envie de parler. Peut-être faut-il se demander pourquoi ils ont tant de choses intéressantes à se dire dans le couloir pendant les pauses et plus rien à partager quand ils sont en classe.

Question 6 :

Quel est le problème principal lorsque vous prenez la parole?

- A. Prononciation
- B. Manque de vocabulaire
- C. Interférence de l'anglais et du chinois
- D. Manque de confiance, peur des erreurs
- E. Autre



Peu d'apprenants choisissent la réponse A. En Chine, avoir une prononciation standard reste toujours au centre de l'apprentissage de la compétence orale. Imiter et répéter les enregistrements de dialogues, cela fait partie du travail quotidien pour la plupart des apprenants. C'est pour cette raison que la prononciation ne pose pas beaucoup de problèmes.

67% des apprenants déclarent que le manque du vocabulaire empêche leur production orale, quel que soit leur niveau d'apprentissage. Comme nous l'avons vu plus haut, pour les deux premières années, ils acquièrent au moins 3800 mots et c'est déjà suffisant pour engager la conversation quotidienne. Selon le *Programme*, les étudiants possèdent 8000 mots après quatre ans d'études. Ainsi,

les réponses nous font réfléchir à notre enseignement traditionnel, parce que le vocabulaire est appris sous forme de listes avec une simple traduction à côté. Les apprenants font beaucoup d'efforts pour les mémoriser, mais ils ne connaissent pas leur utilisation en contexte. Certes, ils oublient vite.

En Chine, l'anglais est la première langue étrangère et est enseigné dès l'école primaire. Dans l'enseignement supérieur, un test d'anglais au niveau national est obligatoire pour avoir un diplôme universitaire, quelle que soit la discipline. Il est évident que beaucoup de mots anglais et de mots français se ressemblent. Aussi, 14% pensent être très influencés par l'anglais et le chinois. Ils ne peuvent pas dire des phrases typiquement françaises. D'après un de nos apprenants :

« Par rapport au chinois, l'anglais m'aide beaucoup parce que le chinois et le français sont très différents au niveau de grammaire, donc c'est plus facile de passer par l'anglais. Entre l'anglais et le français, pour la compréhension écrite, l'anglais m'aide beaucoup. Mais pour la conversation, c'est très difficile. J'ai souvent les mêmes mots en français et en anglais, mais je ne comprends rien quand j'écoute et quand je parle. »¹⁴⁴

Certains d'entre eux choisissent la réponse D. En fait, après des années d'expériences d'apprentissage de la langue anglaise, la plupart des apprenants se rendent compte qu'il ne faut pas avoir peur de faire des erreurs.

4% des apprenants ont choisi la réponse E, mais sans préciser leur problème, à l'exception d'un seul, qui a écrit : *« je ne sais pas quoi dire en classe. »*

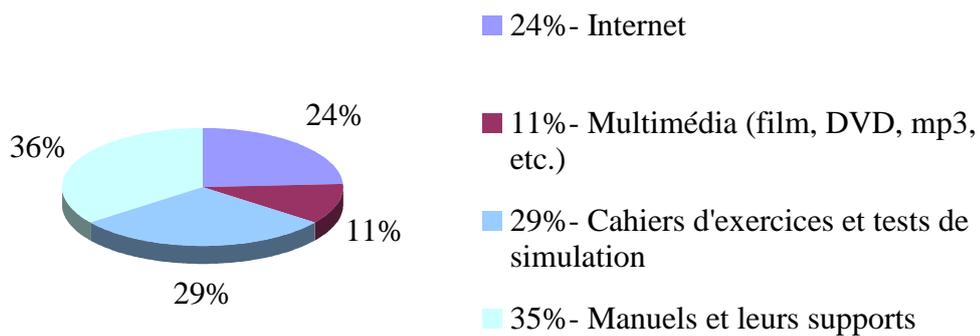
¹⁴⁴Les réponses, données en chinois, ont été traduites par nous.

Question 7 :

Quel est le matériel que vous utilisez le plus souvent lors de votre apprentissage?

- A. Internet
- B. Multimédia (film, DVD, mp3, etc.)
- C. Cahiers d'exercices, tests de simulation
- D. Manuels et leurs supports

Sélectionner des méthodes et des techniques à mettre en œuvre constitue une partie de l'autonomie d'apprentissage. Nous voulions connaître les choix de nos apprenants quant aux ressources d'apprentissage.



Les matériaux traditionnels d'apprentissage occupent une place importante pour nos apprenants, bien que nous soyons déjà dans une époque de nouvelles technologies de l'information et de communication. Cela expliquerait d'une part le manque de ressources ou de ressources appropriées pour l'apprentissage. D'autre part, cela vient d'une habitude d'apprentissage/enseignement des langues en Chine. Depuis le début, la grammaire et les connaissances linguistiques dominent la classe de langue étrangère, que ce soit pour le cours de grammaire comme pour le cours de communication. L'une des responsabilités des enseignants est d'expliquer les mots inconnus ou les nouveaux termes grammaticaux. Le manuel, comme support

le plus important en classe, prend le rôle de l'enseignant en dehors de la classe. Dans ce cas, les autres supports sont souvent considérés comme un « plus » par la plupart des apprenants.

24% des apprenants se servent d'internet lors de leur apprentissage, ce qui nous montre son importance dans l'apprentissage des langues. Mais d'après nos observations, l'utilisation d'internet se cantonne encore au niveau des recherches de réponses pour les questions grammaticales ou linguistiques. Peu d'apprenants s'en servent comme moyen de communication ou comme outil pour accéder aux documents authentiques. A la fin de ce questionnaire, nous avons posé une question ouverte concernant l'utilisation de l'internet : « citez les sites internet sur lesquels vous surfez souvent ». Ce qui nous frappe, c'est que seuls quelques sites chinois¹⁴⁵ ont été mentionnés.

Pour faciliter l'autonomie des apprenants, nous pensons que les enseignants devront offrir suffisamment de ressources d'apprentissage aux apprenants, surtout dans un milieu où la langue maternelle est si éloignée de la langue cible.

Question 8 :

En classe, est-ce que vous utilisez consciemment des stratégies d'apprentissage pour vous entraîner à l'oral, par exemple : prononciation à haute voix, demande de répétition de la question, etc.?

A. Oui B. Non C. De temps en temps

Comme nous l'avons signalé, l'utilisation des stratégies appropriées est une condition pour la réussite de l'apprentissage. Les apprenants qui utilisent des stratégies consciemment en classe sont ceux qui savent se

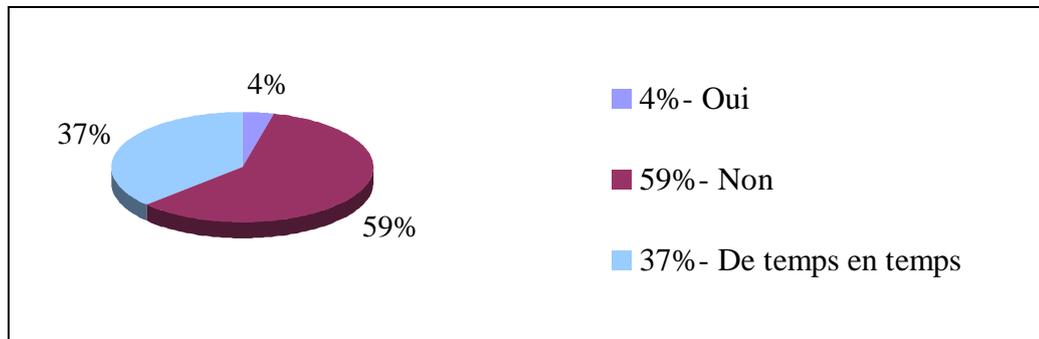
¹⁴⁵ Nous donnons ici quelques sites que les apprenants ont notés :

www.mimifr.com/

www.yuanfr.com/

www.myfrfr.com/

prendre en charge dans leur apprentissage. Les réponses confirment nos attentes sur ce point.



Dans le domaine de l'acquisition des L2, les stratégies sont désignées comme :

« des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. »¹⁴⁶

Selon Painchaud-Leblanc¹⁴⁷, la différence entre un groupe d'apprenants rapides et un groupe d'apprenants lents réside dans le fait que les premiers

« semblent connaître intuitivement les stratégies appropriées à l'apprentissage d'une langue seconde, tandis que les apprenants lents semblent choisir des stratégies plus inefficaces. »

Evidemment, nous voyons que peu d'apprenants sont conscients d'utiliser des stratégies pour développer la compétence orale.

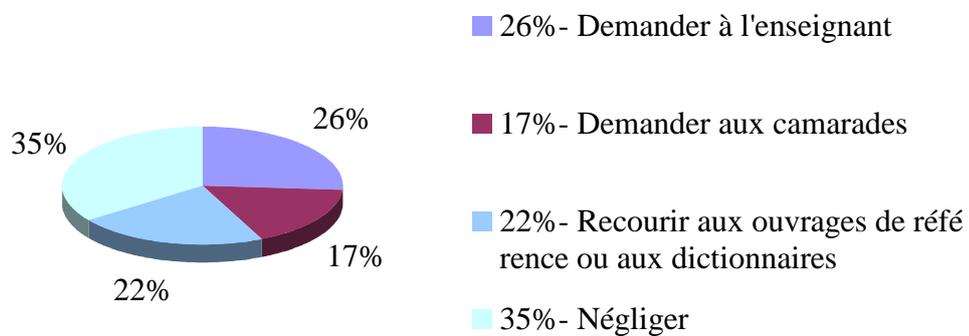
¹⁴⁶ CYR P. (1996) : *Les stratégies d'apprentissage*, p. 4

¹⁴⁷ PINCHAUD-LEBLANC G. (1979) : « Quelques caractéristiques du comportement linguistique des apprenant lents », *Revue Working papers on bilingualism Toronto*, n°18, p. 1-23

Question 9 :

Comment résolvez-vous les problèmes rencontrés lors de la production orale?

- A. Demander à l'enseignant
- B. Demander aux camarades
- C. Recourir aux ouvrages de référence ou aux dictionnaires
- D. Négliger

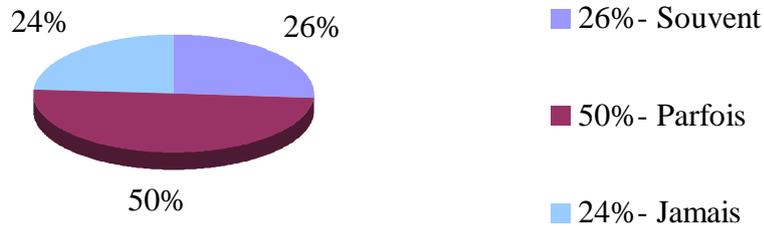


Plus d'un tiers des apprenants néglige les problèmes lors de la production orale. De nombreux apprenants espèrent régler leurs problèmes eux-mêmes en recourant aux ouvrages de référence. Cela montre un certain autonomie d'apprentissage. Certains d'entre eux ont déclaré qu'ils sont obligés de consulter les dictionnaires parce que d'une part, l'enseignant n'est pas toujours disponible, et que d'autre part, les camarades ont souvent les mêmes problèmes.

Question 10 :

Est-ce que vous participez souvent aux activités des associations de français pour pratiquer l'oral ?

- A. Souvent
- B. Parfois
- C. Jamais



En Chine, les départements de langue ont la coutume d'organiser « les coins » ou « les salons français » (notre traduction). Le but est d'offrir des occasions de pratiquer la langue orale avec les collègues ou de faire connaissance avec des personnes extérieures à l'université, qui voudraient aussi apprendre la langue.

Seulement 26% des apprenants participent souvent aux activités parascolaires pour pratiquer le français. Mais d'après nos interviews avec quelques apprenants, les résultats obtenus ne correspondent pas aux attentes des participants. Voici quelques réponses lors de nos interviews avec les apprenants, ainsi :

« Là-bas, ils sont presque tous chinois. »

« Si tu parlais à quelqu'un qui a le même niveau que toi, tu n'avances pas ; si tu parlais à quelqu'un qui parle moins bien

que toi, tu risques de reculer ; et là-bas, c'est rare de trouver quelqu'un qui parle vraiment bien »¹⁴⁸.

Parler une langue étrangère avec les personnes qui partagent la même langue maternelle reste un travail gênant pour les apprenants, parce qu'il n'y a aucun objectif clair et précis. L'enseignant doit inciter les apprenants à les mettre en œuvre, et engager les plus débrouillards d'entre eux à aider les plus timides à utiliser les ressources de leur environnement, car il est important que les apprenants considèrent la langue étrangère comme une pratique personnelle qui dépasse le cadre strict de la classe.

Comme tout enseignement institutionnel des langues, pratiquer la langue orale reste un grand défi pour les apprenants. Sous l'influence de la méthode audio-visuelle et traditionnelle, une bonne maîtrise de la langue orale, en milieu universitaire chinois, se traduit tout d'abord par une bonne maîtrise de la prononciation de la langue française. D'après les apprenants qui ont choisi la réponse C, ils préfèrent plutôt lire les textes à haute voix en imitant la voix et l'intonation des personnages dans les dialogues. Mais nous avons admis que cette méthode est loin de convenir à l'acquisition de la compétence communicative de nos jours, notamment à l'autonomie langagière des apprenants.

Question 11 :

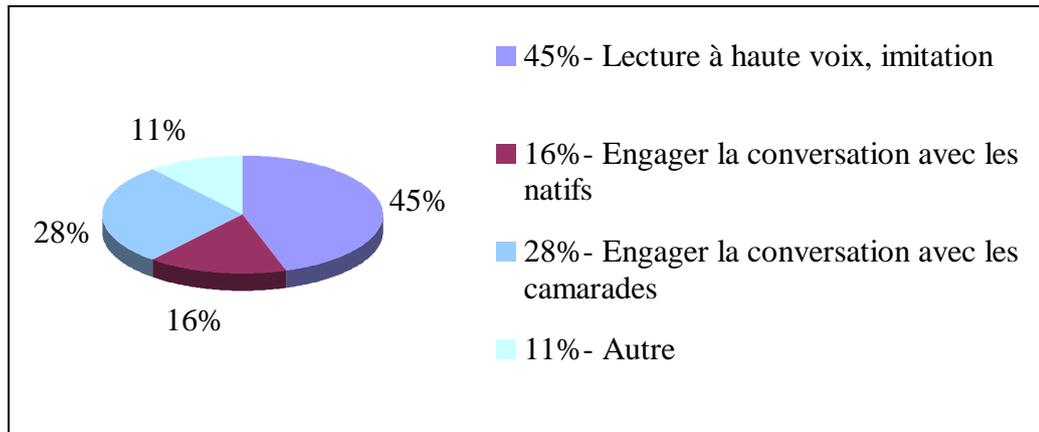
Comment vous entraînez-vous votre compétence de l'oral?

- A. Lecture à haute voix, imitation
- B. Engager les conversations avec les natifs
- C. Engager les conversations avec les camarades
- D. Autre

Pour acquérir la compétence de l'oral, rien n'est plus efficace que la pratiquer. Cette question a pour but de connaître comment les apprenants

¹⁴⁸ Les réponses, données en chinois, ont été traduites par nous.

pratiquent la langue orale.



11% des apprenants n'ont pas répondu cette question en choisissant la réponse D. Le manque de motivation serait une raison pour ces apprenants, parce que l'évaluation de la production orale reste moins importante dans leur apprentissage. Dans les épreuves nationales pour les apprenants de français, aucune partie n'est consacrée à la production orale. Dans les examens semestriels ou annuels, la production orale est souvent évaluée par les enseignants de façon très personnelle. Il n'y a pas de critères objectifs dans l'évaluation, les résultats sont trop subjectifs et varient selon le caractère des enseignants ou leur humeur le jour de l'examen.

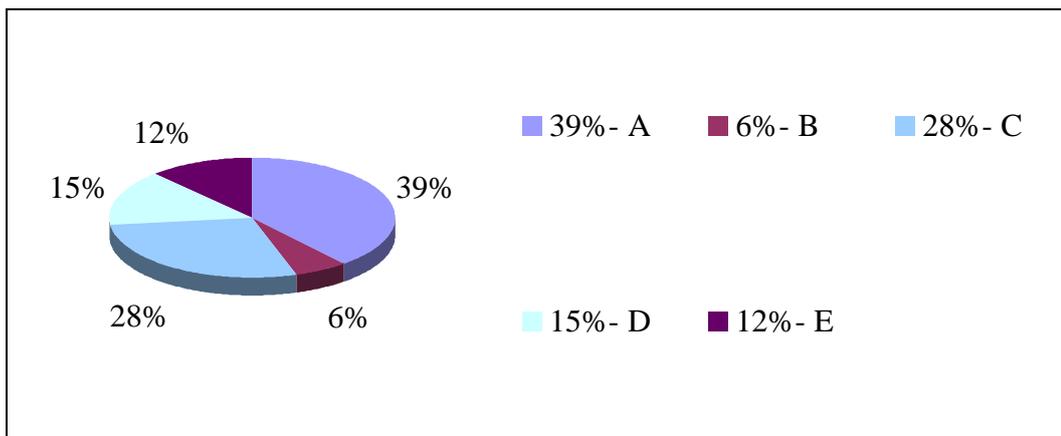
45% ont choisi de lire les textes à haute voix en imitant le rythme et l'intonation des dialogues. Certes, cela pourrait les aider à perfectionner la prononciation, mais cela n'a rien à avoir avec la notion de l'approche communicative qui consiste à pratiquer la langue en situation de communication authentique.

Question 12 :

Qu'est-ce qui vous ennue le plus en cours de communication ?

- A. Thèmes traités ennuyeux, pas assez attrayants
- B. Rythme de la classe trop lent
- C. Répétition des mêmes activités
- D. Utilisation du même type de matériel
- E. Autre

Les apprenants s'ennuient assez facilement en cours de langue. Ce fait concerne autant les « bons » étudiants que les « moins bons ». Savoir d'où vient cet ennui nous aidera à prendre certaines mesures pour rendre l'enseignement plus efficace.



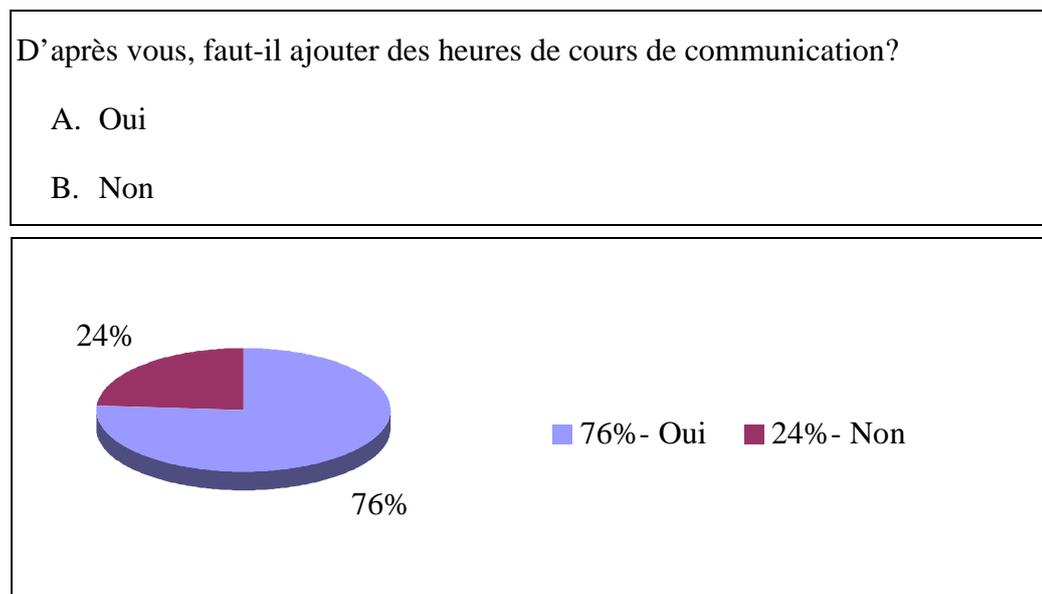
39% des apprenants s'ennuient à cause de thèmes peu attrayants. Des apprenants nous disent qu'ils n'ont aucune envie de participer à des thèmes qui sont parfois anciens et démodés. Au lieu de déterminer pour les apprenants les contenus de leur apprentissage et d'être continuellement en décalage, il faudrait les laisser définir eux-mêmes ces contenus, par des propositions d'activités qui stimulent leur désir d'expression.

28% des apprenants déclarent qu'ils ne supportent pas la répétition des mêmes activités. D'après nos expériences, dans la plupart des cas, l'enseignant

fait faire beaucoup d'exercices structuraux dans le manuel, comme par exemple de mettre oralement, des phrases au passé composé, en suivant un modèle. Cet entraînement mécanique met l'accent sur la forme et ennueie facilement les apprenants parce qu'ils ne voient aucune utilité réelle de la langue. Dans ce cas, il faut que l'enseignant incite les apprenants à découvrir, à s'impliquer dans leur apprentissage, à vouloir aller plus loin que les exercices proposés par le manuel.

Par rapport aux réponses A et C, le pourcentage de réponses B et D nous semble faible. Certains font un choix multiple en cochant plusieurs réponses. Pour le reste, ils choisissent la réponse E sans préciser.

Question 13 :



Parmi les apprenants interrogés, ceux qui sont en Licence 3 du département de français n'ont plus de cours de communication pendant l'année en cours. Donc, nous n'avons reçu que 58 réponses.

Pour la plupart des autres, quel que soit leur niveau d'études, nous voyons bien que ce n'est pas suffisant. Après au moins un an d'études intensif, la plupart des apprenants ont déjà une bonne connaissance du français fondamental, c'est-à-dire la base grammaticale. Dans ce cas, pratiquer la langue deviendrait un besoin prioritaire. Du point de vue des motivations, un cursus équilibré entre le

français oral et le français écrit encouragerait nos apprenants dans le processus d'apprentissage. Surtout les cours de communication assurés par les enseignants natifs. Parce que plus on apprend la langue, plus on aura envie de la pratiquer.

Pour ceux qui ont choisi la réponse B, deux points de vue ont été exprimés. Certains pensent que le cursus actuel est déjà très chargé, et ils ne veulent pas d'heures supplémentaires. Les autres pensent que le nombre d'heures actuel leur convient.

Si oui, combien d'heures par semaines, précisez :

Presque la moitié des apprenants espère avoir un horaire de 6 ou 8 heures par semaine pour les cours de communication. Cela est équivalent aux heures de cours de français fondamental du département. Pour eux, ajouter des heures pour les cours de communication serait un moyen de réduire le décalage entre le français écrit et le français oral. Cinq d'entre eux pensent que 4 ou 5 heures leur conviennent actuellement. L'un d'entre eux a répondu que « l'essentiel n'est pas d'ajouter les heures, mais d'assurer l'efficacité des cours. Parce qu'ils sont trop nombreux pour les cours de communication ». Et deux personnes souhaitent ajouter jusqu'à 12 heures par semaine. C'est-à-dire 2 ou 3 heures par jour. Pour eux, l'oral est plus important que le français fondamental. Et c'est l'oral qui les intéresse plus.

II.2.3 Synthèse

A la suite de l'analyse des questionnaires, nous allons faire une synthèse sur la situation d'apprentissage de nos apprenants chinois.

- **Manque de l'autonomie générale**

Comme cela a été exprimé dans la première partie, l'approche communicative a mis l'apprenant au centre de l'apprentissage/enseignement. Cela repose sur deux axes : d'une part, un programme d'enseignement centré sur

l'apprenant et qui correspond à ses besoins et à ses motivations, d'autre part un enseignement basé sur l'autonomisation des apprenants, à long et à court terme. Car l'autonomie facilite l'apprentissage et l'acquisition, le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale.

Cependant, nous remarquons que, jusqu'à présent, les apprenants chinois sont encore trop dépendants de leurs enseignants et leurs manuels de langues. En l'absence de ceux-ci, ils ne savent plus comment travailler. Depuis l'enfance, les jeunes Chinois ont l'habitude d'être accompagnés par leurs parents. A l'école, la qualité la plus importante d'un bon élève est de suivre les consignes de son enseignant. Après les cours, les manuels demeurent un outil indispensable, surtout pour les matières des sciences humaines, comme les langues, les Chinois croient qu'il faut mémoriser par cœur tous les contenus des manuels pour avoir une bonne note à l'examen. Une fois entrés à l'université, les étudiants suivent les mêmes cours et la même progression établis à l'avance. Le programme a été défini pour tout le monde. Avec cette culture éducationnelle, la plupart des apprenants montre un manque de créativité lors de l'apprentissage ; se comporter différemment aurait été mal jugé par les autres membres du groupe.

Dans ce cas, les apprenants n'arrivent pas à déterminer leur propre rythme d'apprentissage. Face aux diverses sources d'apprentissage, ils ne savent pas comment les utiliser pour aider leur apprentissage. Ils essaient de tout noter en classe, mais n'arrivent pas à saisir l'essentiel qui leur serait plus utile. Beaucoup d'entre eux ont déclaré que leur compétence orale reste très faible, mais peu essaient de trouver leurs propres approches et démarches.

Au cœur de la notion de l'autonomie, pour les apprenants chinois, il faut tout d'abord leur apprendre à travailler de façon indépendante.

- **Ignorance de la stratégie d'apprentissage**

La plupart des apprenants n'arrivent pas à appliquer les stratégies

appropriées lors de l'apprentissage, ou on pourrait dire aussi qu'ils n'ont pas conscience de l'importance de la stratégie. Ils mettent tous leurs espoirs sur l'enseignant et les supports pédagogiques.

Stern et Rubin ont mené les premières tentatives sur les stratégies d'apprentissage d'une L2, dont le but est de décrire les comportements et les caractéristiques du bon apprenant.

D'après Stern¹⁴⁹, le bon apprenant devrait manifester, entre autres traits, les caractéristiques suivantes :

- Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. Le bon apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée.
- Une approche active face à la tâche d'apprentissage. Le bon apprenant prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle.
- Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteur.
- Un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue.
- Des stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette nouvelle langue et de les réviser progressivement.
- La recherche du sens.
- Une disposition à pratiquer la langue.
- La propension à utiliser la langue dans des situations de communication réelle.
- De l'autocorrection et une sensibilité au bon usage.
- La reconnaissance de la nature distincte du système référentiel de la langue cible.

¹⁴⁹ Cité par CRY P. (1996) : *op.cit.*, p. 16-17

D'après Rubin¹⁵⁰ :

- Le bon apprenant est habile à deviner.
- Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre.
- Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule.
- Le bon apprenant se soucie du code linguistique.
- Le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue.
- Le bon apprenant surveille sa performance langagière et celle des autres.

Depuis le début de l'apprentissage, les apprenants chinois ont été éduqués dans l'idée que la langue s'apprend par mémorisation. Plus on apprendra de textes par cœur, plus on atteindra un haut niveau. C'est aussi ce qu'on a fait pour apprendre la langue maternelle. A partir de l'école primaire, les enseignants désignent chaque jour des passages textuels et demandent aux élèves de les mémoriser par cœur à la maison. Ces derniers seront obligés de réciter des passages devant toute la classe le lendemain. Nous ne nions pas l'efficacité de cette méthode, mais il nous semble aussi qu'elle empêche nos apprenants de réfléchir à leur propre stratégie d'apprentissage.

- **Manque d'heures de cours de communication**

Dans la présentation contextuelle de cette partie, nous avons constaté que les heures de cours destinées à la communication ne représentent qu'un tiers des heures du cours fondamental pour les deux premières années. Et à partir de la troisième année, l'accent est mis sur la compréhension et l'expression écrites - la plupart des établissements ne donnent alors plus de cours de communication. Cela nous semble insuffisant pour l'acquisition d'une compétence communicative

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 21

orale. Or, observons : soit une classe de 25 apprenants, avec une heure et demie de cours réduite à une heure vingt (avec prise en compte de la récréation). L'enseignant a bien besoin de trente minutes pour sa propre activité : donner les consignes, expliquer, rectifier, corriger, réviser, etc. Restent donc 50 minutes par 25 étudiants, soit deux minutes de production orale par étudiant.

Nous considérons que cette situation ne favorise pas l'autonomie langagière des apprenants. Lors de notre interview avec les enseignants, l'un d'entre eux nous a dit en se moquant : « *les cours sur l'oral ? Ce sont en fait les faux cours sur l'oral* ». En fait, la plupart des cours de communication se réduisent aux cours de français fondamental, parce que dans l'esprit des enseignants, la connaissance linguistique est beaucoup plus facile à transmettre dans un temps aussi bref et aussi morcelé.

En effet, malgré que nous insistions sur un enseignement qualitatif, le facteur quantitatif qui concerne les heures de pratique joue un rôle non négligeable.

Dans ce cas, nous proposons d'avoir un enseignement plus intensif à l'oral, au moins d'avoir la même durée que le cours fondamental. C'est ce que font les institutions privées en Chine, et cet enseignement intensif conduit les apprenants à une vraie capacité à communiquer. Mais il nous semble que, dans les établissements supérieurs, personne n'a intérêt à ce qu'il se produise un tel changement.

II.3 Analyse du questionnaire aux enseignants¹⁵¹

Le questionnaire est composé de questions fermées et de questions ouvertes. Les questions ouvertes ont pour objectif d'obtenir une idée plus nuancée de la part des enseignants sur leurs propres approches d'enseignement ; nous voulons nous inspirer de leurs points de vue pour notre recherche.

¹⁵¹ Voir Annexe V : Exemples des questionnaires destinés aux enseignants, p. 385

Pour les réponses aux questions ouvertes, nous n'en avons pas eu assez de la part des enseignants chinois. Leurs réponses sont souvent abstraites et brèves. En revanche, ce sont les enseignants français qui montrent plus d'intérêts pour nos questions et qui nous ont donné beaucoup d'idées.

Les questionnaires ont été élaborés et remplis en français.

II.3.1 Public enquêté

Les enseignants interrogés sont les enseignants de français dans les universités, la plupart d'entre eux enseignent aussi dans certaines institutions privées. Nous avons distribué au total 60 questionnaires, mais nous n'avons reçu que 17 réponses en retour, parmi lesquelles 4 de la part des enseignants natifs. Tous les questionnaires nous ont été retournés après avoir été remplis anonymement. La plupart des questionnaires ont été distribués par courrier-électronique (nous avons obtenu ces adresses mails lors du Séminaire national des enseignants de français à Pékin, 7-9 novembre 2008), mais nous avons eu juste 8 réponses de ceux-ci. En ce qui concerne les questionnaires remplis par nos collègues de l'Université du Peuple de Chine, nous avons réalisé avec chacun une interview de 15 minutes, en supplément à nos questions.

Les questions sont composées de questions fermées et de questions ouvertes. Nos questions sont élaborées autour de deux grands axes. Le premier concerne les pratiques en classe et le second concerne les points de vue de chaque enseignant sur le cours de communication.

L'analyse des données ne vise pas l'obtention de pourcentages concrets, mais d'une image plus ou moins claire de la situation dans la classe. C'est pour cela que, pour plusieurs questions, nous citons seulement les réponses les plus représentatives sans procéder à une analyse quantitative. Faute d'expérience d'enseignement, la variété d'idées nous semble très fructueuse, malgré le fait que la plupart des questions ouvertes remplies par les enseignants chinois n'aient été

composées que d'un seul mot ou d'une phrase très brève, ce qui entrave notre analyse.

Personnes interrogées : Les enseignants interrogés sont âgés de 29 ans à 42 ans.

En Chine, presque tous les enseignants de milieu universitaire sont diplômés de Langue, littérature, culture étrangère. C'est-à-dire une formation plutôt littéraire. Nous constatons que beaucoup d'enseignants de français n'ont aucune formation dans le domaine du FLE, ni d'ordre pédagogique ni d'ordre méthodologique. Un grand nombre d'entre eux se forment tout au long de leur expérience de travail, par intérêt personnel et besoin institutionnel. Souvent, ils doivent recourir à leurs connaissances et savoirs d'étudiants au processus de l'enseignement. Dans ce sens, leur travail pédagogique s'appuie plutôt sur l'empirisme.

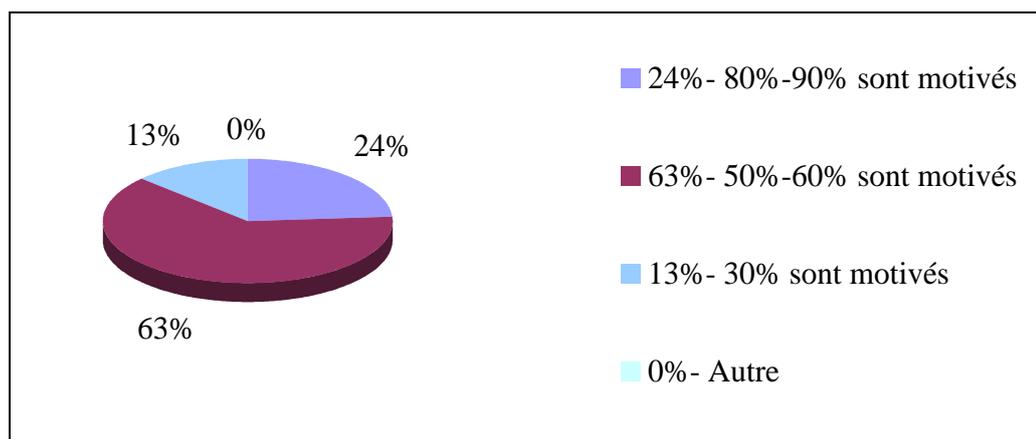
II.3.2 Analyse des données

Question 1 :

Motivation des apprenants en classe:

- A. 80-90% sont motivés B. 50-60% sont motivés
C. 20% sont motivés D. autre :

Objectif de cette question est de connaître la motivation des apprenants en classe de français. Comme nous l'avons signalé, la motivation est un facteur décisif lors du processus d'apprentissage et décide souvent des comportements des apprenants en classe. En classe, un apprenant motivé montre certainement plus d'initiative qu'un apprenant moins motivé.



Nous voyons que, pour la plupart des enseignants, la moitié des apprenants sont motivés en classe. Certains enseignants déclarent qu'une bonne partie des apprenants ne peuvent pas se concentrer et sont souvent absents intérieurement en classe. La majorité des apprenants restent à l'écoute des enseignants et font de grands efforts pour prendre des notes sur tout ce que les enseignants disent.

Comment faites-vous pour motiver les apprenants ?

Ré1 : J'aborde des thèmes proches de leur vie quotidienne.

Ré2 : J'essaie de les encourager par des questions plus simples car ce n'est pas le manque de motivation qui est la cause de l'échec, mais plutôt l'échec qui est la cause d'une non-motivation.

Ré3 : Travailler avec les supports audiovisuels.

Ré4 : C'est toujours difficile de les motiver.

Malgré les efforts pour motiver les apprenants, certains enseignants reconnaissent que cela demeure une tâche difficile.

Apprendre une autre langue constitue une tâche ardue, demandant beaucoup d'efforts à celui qui l'entreprend. Pour en venir à bout, il faut certainement être motivé. D'après M. Houart et G. Vastersavendts, les facteurs liés à la motivation portent surtout sur l'attitude de l'enseignant :

« - le comportement de guide et d'aide à celui d'expert améliore aux yeux des apprenants l'image traditionnelle de l'enseignant

- grâce à l'attitude d'écoute, de confiance et de respect envers les apprenants, ceux-ci se sentent reconnus, considérés et valorisés

- l'adaptabilité de l'enseignant transforme positivement la représentation que l'apprenant se fait du milieu scolaire

- une pratique quotidienne où l'erreur n'est ni jugée ni sanctionnée mais considérée comme une bonne occasion d'apprendre, permet d'installer dans la classe un climat d'apprentissage très favorable »¹⁵².

Question 2 :

La participation orale des apprenants :

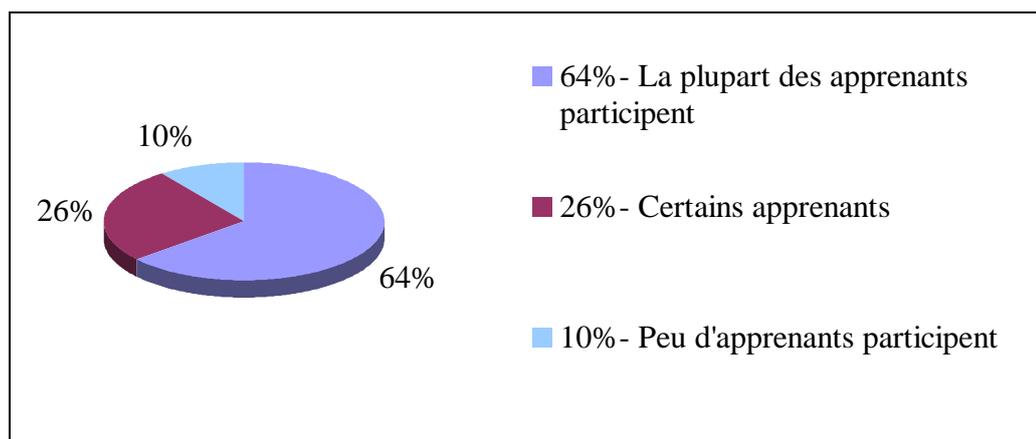
A. La plupart des apprenants participent

B. Certains apprenants participent

C. Peu d'apprenants participent

Prendre spontanément la parole en classe présente une bonne qualité de l'autonomie langagière. Cette question doit nous permettre de savoir combien d'apprenants sont actifs en classe et peuvent prendre des initiatives dans leur apprentissage.

¹⁵² HOUART M., VASTERSAVENDTS G. (1996) : *De l'apprentissage de méthodes...à la motivation*, p. 6 <http://www.comportement.net/pedagogie/pdf/03.PDF>



Le pourcentage n'est pas décevant, mais cela dépend de ce que les enseignants entendent par « participation orale ». S'ils conçoivent cette notion dans le sens de « reproduire », de « lecture à haute voix » ou de « répétition », il est normal. Cependant, « la participation orale » dans notre question prend le sens de « s'exprimer spontanément en français » et de « pouvoir adapter son discours dans les situations authentiques ». D'après l'un de nos collègues français, un apprenant qui ne lève pas la main ou ne prend pas spontanément la parole en classe, qui attend d'être nommé interrogé par l'enseignant est quelqu'un qui ne participe pas suffisamment.

Pour ceux qui choisissent la réponse B, l'un d'entre eux déclare que dans une classe d'une vingtaine de personnes, il est difficile de faire parler tous les apprenants en une séance de cours. Souvent, ceux qui sont plus actifs auront davantage tendance à parler. Dans ce cas, les autres sont découragés et perdent l'envie de parler. C'est ce qui a été souligné par plusieurs enseignants interrogés. De plus, leurs niveaux d'apprentissage diffèrent de l'un à l'autre, surtout dans la communication orale. Il y a toujours des apprenants qui ne comprennent pas les consignes et qui n'arrivent pas à suivre les interactions. Donc, ils restent silencieux pour ne pas perdre la face.

Dans les interviews, nous avons également demandé à nos collègues ce qu'ils faisaient pour encourager la participation des apprenants en classe. Quatre ont répondu qu'ils interrogeaient les apprenants de façon nominative, deux ont dit

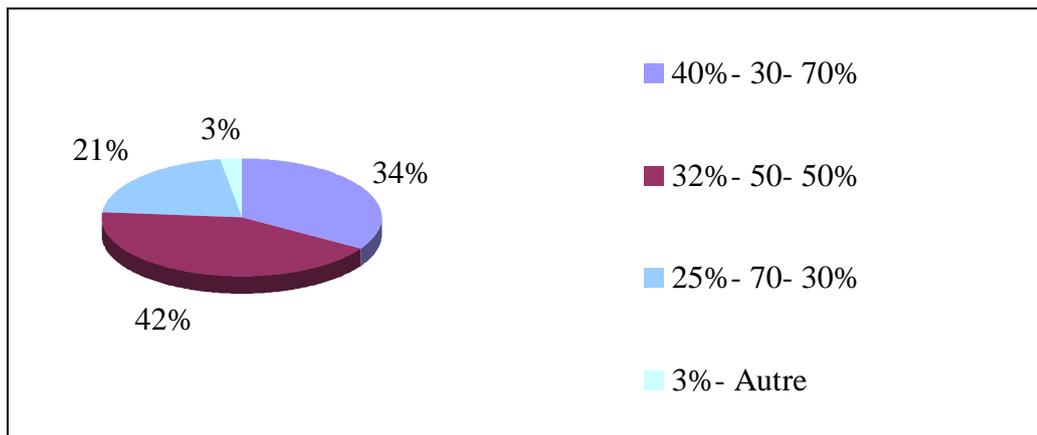
qu'ils leur laissent un temps de préparation, un autre a affirmé qu'il commençait par leur montrer que participer est source de progrès.

Question 3 :

Temps de parole enseignant-apprenant :

- A. 30-70% B. 50%-50%
C. 80-20% D. autre :

En analysant la durée de parole, on peut voir la proportion dans la répartition du pouvoir de chacun des interlocuteurs. A partir de la théorie de Kerbrat-Orecchioni, celui qui parle exerce un certain pouvoir sur son auditeur.



Nous avons remarqué que la situation de monologue de l'enseignant a bien évolué en classe de langue et que les enseignants ont commencé à essayer de laisser la parole aux apprenants.

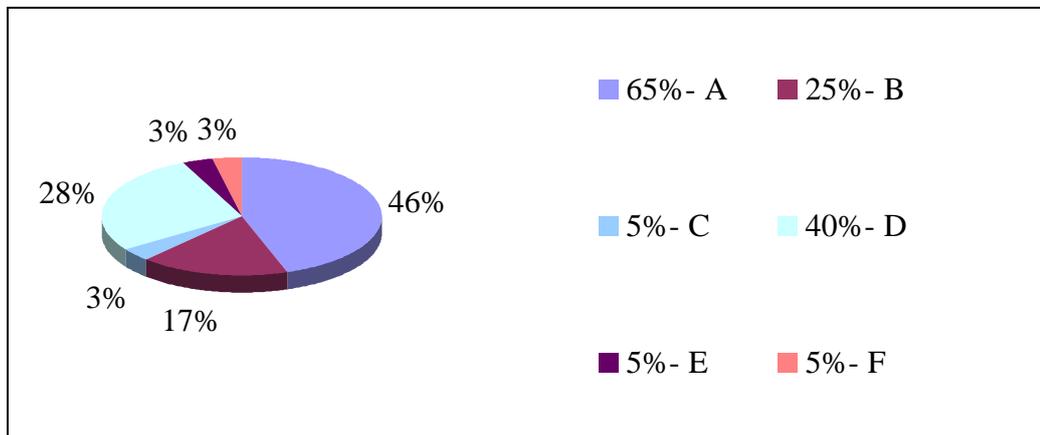
Mais le pourcentage nous montre qu'il y a aussi des enseignants qui monopolisent la parole, laissant peu de place aux échanges entre apprenants. Ces enseignants sont souvent ceux qui accordent une importance primordiale aux aspects formels de la langue et consacrent moins de temps aux activités communicatives. Toutefois, ils ne sont pas forcément mal jugés par leurs apprenants.

Question 4 :

En classe, vous (choix multiples):

- A. Incitez l'apprenant à se corriger lui-même à l'oral
- B. Incitez les apprenants à corriger les autres à l'oral
- C. Faites appel à la correction phonétique en classe
- D. Laissez parler les apprenants sans leur couper la parole
- E. Corrigez bien l'apprenant si la classe n'y est pas parvenue
- F. Faites appel à des exercices de remédiation à l'écrit

L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants a une grande importance lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Comment doit être l'attitude de l'enseignant envers les erreurs des apprenants? C'est une question importante et difficile. L'attitude positive ou négative de l'enseignant est très importante du point de vue des apprenants et influe sur l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.



La majorité a choisi la réponse A. Inciter les apprenants à se corriger eux-mêmes à l'oral les aiderait à construire leur propre système langagier. Certains enseignants français font appel à la correction phonétique en classe, mais cela dépend aussi du niveau de la classe. En général, la correction phonétique se fait au niveau débutant ou faux- débutant. Pour une classe d'un niveau plus

avancé, les enseignants sont tous d'accord pour dire qu'il faut éviter la correction phonétique d'une façon trop fréquente, parce que le but essentiel est que les apprenants se concentrent sur le contenu de ce qu'ils disent.

Mais nous avons aussi remarqué que peu d'enseignants ont choisi la réponse B. D'après nous, apprendre avec les autres, c'est aussi très important dans le processus d'apprentissage. D'une part, cela peut attirer l'attention des autres et d'autre part, les apprenants peuvent réutiliser leurs connaissances, ce qui aide le développement de compétence implicite.

D'après nos observations, lorsqu'il s'agit d'activités grammaticales, la correction est systématique. Quand il s'agit d'activités d'expression orale «libre», les corrections se font beaucoup plus rares, avec une tendance de la part de l'enseignant à espacer les corrections, pour éviter d'entraver le désir d'expression de l'apprenant.

Dans une enquête que Paul Bogaards¹⁵³ a menée auprès de plus de cent professeurs de plusieurs langues étrangères, il a constaté qu'il existe en gros quatre attitudes à l'égard des erreurs des apprenants.

La première attitude vient du professeur traditionnel pour qui un enseignement digne de ce nom est centré sur l'enseignant : c'est lui qui maintient l'ordre, ordre strict où le travail de groupe n'a pas de place ; c'est lui qui corrige les erreurs, les apprenants n'étant pas capables de se corriger eux-mêmes. Cette attitude correspond à la méthode grammaire-traduction et qui refuse aux étudiants le droit de faire des fautes.

Une deuxième attitude se rapproche des méthodes cognitivistes dans le cadre desquelles les règles explicites de la grammaire ont une importance assez grande. Les apprenants doivent surtout arriver à comprendre comment fonctionne la langue. Leurs erreurs sont acceptées comme les indices des étapes successives

¹⁵³ BOGAARDS P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, p. 136

du développement linguistique et sont utilisées de façon explicite dans l'enseignement.

C'est la notion de communication qui est centrale dans la troisième attitude distinguée. La position fondamentale à l'égard des erreurs des apprenants se résume en ces termes : il n'est pas grave de faire des erreurs, ce qui compte c'est la communication réussie, la correction grammaticale des messages étant d'une moindre importance.

La quatrième attitude, c'est celle qui correspond à la méthode audio-visuelle. Les enseignants ayant adopté cette attitude se servent du laboratoire de langue, font apprendre des dialogues et estiment qu'il est moins important de connaître beaucoup de mots que de savoir s'exprimer au moyen des structures apprises. Une norme très stricte est d'une grande importance pour ces enseignants.

La correction des erreurs des apprenants, surtout celles commises à l'oral, est une affaire très complexe : à chaque instant, l'enseignant a toute une série de décisions à prendre¹⁵⁴. Tous les critères intervenant dans le choix des réactions n'ont pas toujours la même valeur, ce qui fait que la même erreur peut être traitée de façon assez variée dans un même cours.

Question 5 :

En dehors du manuel, quels documents authentiques utilisez-vous dans la classe ? Et à quelle fréquence ?

Ré 1 : Films

Ré 2 : Chansons, de temps en temps.

Ré 3 : Tout ce qui est efficace.

¹⁵⁴ 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. 29-34

Ré 4 : Internet

Les réponses ne sont pas très fructueuses. Cela nous montre que les documents authentiques autres que ceux du manuel sont peu utilisés. Les films et les chansons sont les plus choisis par les enseignants. Mais d'après nos expériences, la plupart des enseignants font regarder des films dans le dernier cours du semestre pour tuer le temps. Une seule enseignante a répondu à la question sur la fréquence par « de temps en temps ».

Nous pensons, d'une part, que le programme prédéfini par le département oblige les enseignants à suivre la progression du manuel, et d'autre part, que l'enseignant doit choisir et suivre sa propre orientation pédagogique, loin de toute contrainte institutionnelle et de toute influence du manuel. En fait, un objet sans vie ne peut en aucun cas transmettre la vivacité d'une langue. Même s'il se veut communicatif, le manuel ne peut qu'être soumis à des normes qui lui ôtent son authenticité.

Dans un pays si éloigné de la langue française, la classe serait le seul canal pour les apprenants où prendre contact avec la langue. Dans ce sens, l'enseignant doit faire son possible pour faciliter ce contact, en utilisant, par exemple, les photos, les magazines, les recettes, etc.

Question 6 :

Citez les activités de production orale que vous faites faire souvent à vos apprenants en classe :

Ré 1 : « Jeux de rôle et discussion »

Ré 2 : « Mini-dialogue »

Ré 3 : « Exposé individuel et dialogue »

Nos enseignants français préfèrent plutôt faire faire des exposés individuels ou en groupe. Cette activité demandera un plus haut niveau de la

langue et aussi beaucoup d'autonomie de la part des apprenants. Mais d'après nos propres expériences d'apprentissage des langues, c'est une méthode très efficace pour améliorer la production orale¹⁵⁵.

Les enseignants chinois choisissent plutôt les jeux de rôle et les mini-dialogues. Pour les jeux de rôles, les thèmes sont récupérés de dialogues des manuels. Les rôles et la situation de communication sont strictement définis et cadrés. Comme c'est souvent le cas, pour éviter les erreurs, le jeu de rôle serait joué sur un dialogue de manuel appris par cœur et récité ensuite. Ce qui manque alors, c'est la spontanéité et l'improvisation, au point que, dans la plupart des cas on n'arrive pas non plus à une véritable interaction entre les apprenants. Quant à l'enseignant, il n'arrive pas à s'engager dans la vraie interaction en tant qu'évaluateur et facilitateur.

Les mini-dialogues : l'enseignant engage une petite conversation avec les apprenants autour d'un sujet précis. D'après nous, il reprend la forme questions-réponses, quel que soit le nom que l'on nomme. L'enseignant essaye de faire parler les apprenants, en leur demandant par exemple : « qu'est-ce qui c'est passé pendant tes vacances ? » Mais ce genre de mini-dialogue ne suscite aucun intérêt de la part des apprenants et les interactions, dans ce cas, se font justement entre l'enseignant et l'apprenant interrogé. Les autres ne s'intègrent jamais à la conversation entre les deux et « prient » pour ne pas être désignés par l'enseignant.

Nous remarquons qu'aucun enseignant ne mentionne d'activités ludiques. En fait, une ambiance ludique pourrait réduire les inhibitions de la part des apprenants et ainsi leur donner envie de comprendre l'autre et d'acquérir la langue.

¹⁵⁵ L'Université des langues étrangères de Guangzhou a mené une expérimentation sur ce genre de travail pour les étudiants de quatrième année, et les résultats obtenus sont très satisfaisants.

Dans l'approche communicative, l'enseignant a été défini comme animateur facilitant l'autonomie de l'apprenant. Si toutes les activités de la classe visent à amener l'apprenant à faire du repérage (mémorisation) et de la reproduction de faits, de formules, etc., il ne parviendra pas à utiliser la langue pour raisonner. Pour faciliter l'autonomie langagière, l'apprenant doit avoir l'occasion d'utiliser tous des processus mentaux - aussi bien les processus d'analyse, de synthèse et d'évaluation que ceux de rappel des connaissances, de compréhension et d'application. Les activités qui privilégient la répétition et la mémorisation ne font pas appel aux processus mentaux supérieurs et n'engagent pas l'apprenant d'une façon significative.

Question 7 :

D'après vous, quel est l'obstacle majeur que rencontrent les apprenants pour la production orale ?

Ré 1 : « Ils cherchent trop la perfection. »

Ré 2 : « Les étudiants débutants ont très peur de faire des fautes, de paraître mauvais. Il faut donc beaucoup les rassurer et les pousser à se lancer. Mais les étudiants qui maîtrisent mieux la grammaire (ou seulement le vocabulaire) n'ont pas cette peur-là. »

Ré 3 : « Trop d'étudiants, plus diverses peurs des apprenants, plus des obstacles culturels (certains interdits et tabous) »

Ré 4 : « Le manque de vocabulaire pour exprimer leur pensée, et la tentation de traduire de manière littérale d'une langue vers l'autre (anglais vers le français/ chinois vers le français). »

Le problème de vocabulaire est celui qui est le plus signalé par les enseignants, ce qui correspond aussi aux réponses des apprenants. Lors de leur apprentissage, nous voyons toujours des apprenants qui font de grands efforts et

passent des heures à mémoriser des listes de vocabulaire. Mais le résultat n'est pas satisfaisant.

D'après nous, le vocabulaire devrait s'apprendre en situation de communication. En classe, avant d'aborder une nouvelle activité ou un nouveau thème, l'enseignant devrait réfléchir aux apports lexicaux qu'il peut donner aux apprenants afin de faciliter leur participation, car bien souvent, en raison d'une grande timidité, ils n'osent pas demander le vocabulaire qui leur manque devant la classe entière.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue. Au niveau du lexique, à cause des ressemblances qui existe entre le français et l'anglais, nos apprenants recourent souvent au même mot en anglais lors de la production orale. Mais cette traduction littérale pose souvent des problèmes de compréhension pour un locuteur natif. Au niveau syntaxique, cette traduction littérale produit souvent des phrases non-françaises.

A cause de la crainte de « perdre la face » ou du manque de confiance en soi-même, la prise de parole devient une affaire difficile pour les étudiants. Souvent, les apprenants chinois ne disent que les phrases « sûres ».

Question 8 :

Comment évaluez-vous la compétence de l'oral de vos apprenants ?

Ré 1 : « Avec les étudiants débutants, nous faisons un travail très approfondi sur des textes en relation avec la matière étudiée (lecture, prononciation, explication de la construction des phrases, des temps employés, différenciation entre les différentes fonctions d'un nom, découpage des mots avec préfixe/ suffixe, etc.) ; cela me permet de me faire une opinion très précise sur leur niveau. »

Ré 2 : « Je leur fais faire les jeux de rôle par deux et évalue la prononciation, l'intonation »

Ré 3 : « Lecture à haute voix, mini-dialogues»

En regardant les réponses des enseignants, le premier constat que nous pouvons faire, c'est que malgré la grande disparité dans la façon d'évaluation de chacun, l'accent est mis plutôt sur la compétence linguistique et non sur la compétence communicative au sens général.

Pour la plupart des enseignants, la prononciation est une partie privilégiée dans l'évaluation, quels que soient les niveaux des apprenants. Cette évaluation donne l'impression aux apprenants qu'il suffira d'avoir une bonne prononciation pour réussir à l'oral. Mais comme nous l'avons signalé, une compétence de communication orale repose non seulement sur la prononciation mais aussi sur les interactions verbales en milieu authentique.

Question 9 :

Compte tenu de votre expérience, quelles suggestions feriez-vous pour améliorer le cours de communication ?

Ré 1 : « Cette question est gigantesque. Je préconiserai d'abord une meilleure formation de l'enseignant. »

Ré 2 : « Je crois qu'il faut répéter sans cesse aux étudiants que faire des fautes est la condition pour progresser. Pour que les étudiants puissent avoir confiance, il faut que les enseignants sachent les encourager, même pour de très petits efforts. »

Il faut peut-être aussi, au sein de la classe, privilégier de temps en temps les relations individuelles avec les étudiants (les faire passer au tableau, par exemple) : les étudiants ont d'abord un peu peur, mais ils apprécient très vite ce rapport et se sentent « protégés » par l'enseignant. »

Ré 3 : « Motiver les étudiants, déstresser les étudiants. »

Nous constatons une unanimité des avis sur le manque de motivation en cours de communication. D'une part, cela peut-être dû à un manque de vrais besoins en langue française de la part des apprenants parce que la parole ne saurait être stimulée artificiellement à des fins purement linguistiques. Parler, pour la plupart des apprenants, c'est imiter des données linguistiques fournies par les manuels ou par l'enseignant. C'est donc à l'enseignant d'amener les apprenants vers une expression spontanée en créant une ambiance de confiance et de dédramatisation de l'erreur. Il est important de créer chez l'apprenant une motivation, un désir de s'intégrer dans une communauté linguistique étrangère.

D'autre part, le manque de motivation et la peur de faire des erreurs sont deux aspects étroitement liés. Comme l'estime l'un des enseignants interrogés : « *ce n'est pas le manque de motivation qui est la cause de l'échec, mais plutôt l'échec qui est la cause d'une non-motivation.* »

Deux enseignants français pensent qu'assurer une meilleure formation des enseignants serait essentiel pour que l'enseignement réussisse. D'après l'un d'entre eux, éduqué avec la méthode traditionnelle, les enseignants chinois n'arrivent pas à organiser les activités de communication en classe. De plus, il faut aussi renforcer les compétences à l'oral des jeunes enseignants.

II.3.3 Synthèse

En ce qui concerne les interactions authentiques, nous remarquons que la spontanéité de l'oral est écartée en classe. Les interactions verticales se passent, dans la plupart des cas, sous la forme de questions-réponses. Les interactions horizontales sont peu présentes car la plupart des activités proposées prennent la forme d'un discours écrit oralisé ou d'un jeu de rôle bien préparé. L'interaction orale, peu pratiquée en classe, rend impossible son transfert dans des situations de communication réelle.

Selon E. Guimbretière,

« La difficulté à laquelle se trouve confronté l'enseignant est d'être capable de permettre à l'apprenant de se construire un système à partir de la norme et des usages dans la parole spontanée. »¹⁵⁶

Dans la perspective interactionnelle, apprendre une langue étrangère ne se limite plus à l'acquisition des structures morphosyntaxiques de celle-ci, l'interaction authentique tient également une place assez grande. Des éléments fonctionnels et interactifs qui font partie de cet enseignement s'acquièrent automatiquement à travers les échanges en langue étrangère. La communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication pour en tenir compte dans ses

¹⁵⁶ GUIMBRETIERE E. (1994) : *Phonétique et enseignement de l'oral*, p. 22

échanges quotidiens. Par ce biais, l'apprenant s'habitue aux divers types de dialogues qu'il peut rencontrer dans sa vie quotidienne, dans la pratique de ses acquis théoriques linguistiques et en progressant ainsi dans ses facultés d'interprétation, d'expression et de négociation.

Comme le souligne Kramsch¹⁵⁷, l'apprentissage doit se faire à partir des échanges qui pourraient avoir lieu dans la vie réelle. Il incombe donc ici à l'enseignant de transformer son rôle d'enseignant en rôle d'interlocuteur naturel.

En ce qui concerne les activités en classe, nous sentons qu'elles sont peu favorables à la prise de parole spontanée des apprenants

D'après Pambianchi¹⁵⁸, en classe de L2, les activités didactiques sont de trois types : des activités d'étude, d'exercices et d'emploi.

Les activités d'étude visent au développement des connaissances ou d'un savoir sur le système de la langue, en faisant appel, le plus souvent, à un métalangage (par exemple, « belle » est un adjectif au féminin); elles développent la précision-savoir.

Les activités d'exercices consistent en exercices décontextualisés et non authentiques, comme dans le cas d'un texte à trous; elles contribuent au développement d'une certaine forme de précision-habilité, centrée sur la forme.

Les activités d'emploi, elles, consistent à favoriser le recours à l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication; elles contribuent au développement de la précision-habilité, centrée sur le sens, et de l'aisance.

D'après les réponses, c'est ce genre d'activités qui ont été mises à l'écart lors des cours de communication. Les jeux de rôles, les activités liées à

¹⁵⁷ KRAMSCH C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, p. 40

¹⁵⁸ PAMBIANCHI G. (2003) : *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, cité par GERMAIN C., NETTEN J. (2004) : « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », p. 61

l'emploi se réduisaient souvent à un entraînement de mémoire en raison d'un manque de créativité et d'improvisation des apprenants.

Il est aussi rare que les enseignants proposent des activités ludiques comme des devinettes, des chansons, etc. En fait, selon nous, ces activités favoriseraient la création d'une ambiance sécurisante, où les apprenants n'hésiteraient pas à prendre la parole. En raison du nombre d'heures très restreint, ces activités sont souvent considérées par la plupart des enseignants comme une perte de temps.

CHAPITRE III

ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES

III.1 Rôle de l'observateur

Suite à l'analyse des questionnaires et aux observations du cours qui nous a apporté un bilan général sur les cours de communication, notamment du point de vue des deux acteurs de la classe de français, nous allons consacrer la recherche à la pratique et essayer de comprendre les problèmes spécifiques concernant les échanges et les interactions entre les participants.

Afin d'obtenir des informations les plus justes possibles, le rôle de l'observateur et le degré de participation doivent s'adapter à la situation des objets d'études. Sur ce point, Raymond Gold distingue quatre types d'observation¹⁵⁹ :

- Participant simple (*complete participant*) : L'observateur cache son identité et se comporte comme un des participants, les sujets observés ne connaissent pas la vraie identité de l'observateur. Ainsi, l'observateur peut interagir naturellement avec les sujets observés. En raison de l'implication du chercheur, ses comportements exercent peu ou prou d'influence sur les objets d'analyse.
- Participant comme observateur (*participant as observer*) : Le rôle du chercheur est connu par les sujets observés, mais ces derniers permettent à l'observateur de participer à toutes les activités et l'observateur peut obtenir les informations entières, à l'exception de celles qui sont vraiment très personnelles. Certes, la révélation

¹⁵⁹ Cité par CHEN W. Q (2005) : *Analyse de l'interaction exolingue entre le professeur et les étudiants dans le cours de conversation française*, p. 47

de l'identité du chercheur influencerait le déroulement des activités.

- Observateur en tant que participant (*observer as participant*) : L'identité de l'observateur est révélée et l'observateur est considéré comme un étranger. Il est permis à l'observateur d'assister à certaines activités rituelles, mais il ne peut pas obtenir des informations détaillées et personnelles.
- Observateur simple (*complete observer*) : L'observateur n'assiste à aucune activité du groupe observé, n'ayant pas d'influence sur les objets d'étude, autrement dit, le chercheur observe ses objets d'analyse sous l'angle de l'étranger. En raison de l'absence d'intervention aux activités du groupe, le chercheur ne peut pas se mettre à la place des sujets observés, mais les comportements de ces derniers sont relativement moins influencés.

Dans notre processus d'observation, afin de minimiser la perturbation et d'obtenir des échantillons convaincants, nous n'assistons ni au panel de l'évaluation ni à l'interaction entre l'enseignant et les étudiants : nous nous en tenons au rôle de l'observatrice simple, car, grâce à la position de l'observateur simple, l'interaction entre l'enseignant et les étudiants peut conserver sa forme habituelle.

III.2 Choix du corpus

Avant de commencer notre analyse, nous aurions voulu filmer deux séances de cours pris en charge par une enseignante chinoise et un enseignant français de notre département respectivement. Plusieurs raisons nous ont fait abandonner cette idée de départ, et nous ont orientée vers l'analyse d'examens oraux.

Dans la classe de l'enseignante chinoise, les échanges verbaux entre enseignante et apprenants se limitaient aux questions-réponses sur l'acquisition de la compétence linguistique, surtout sur le plan grammatical. Excepté ces échanges questions-réponses, la plupart des échanges interactionnels se faisaient en langue chinoise. Aussi, comme le montre l'analyse des réponses des apprenants aux questionnaires, la plupart des apprenants chinois ne prennent pas la parole spontanément, sauf si l'enseignant l'y oblige. Dans ce cas, cela ne correspond pas à notre objectif qui est de connaître les problèmes rencontrés lors des échanges interactionnels hors d'un contexte didactique.

Dans la classe de l'enseignant français, malgré une interaction plus dynamique, des bruits parasites ont empêché un bon enregistrement. Souvent, les apprenants ne parlent pas aussi fort que l'enseignant, il n'est donc pas possible d'entendre ce qu'ils disent. L'espace de classe ne nous permet pas de nous déplacer pour diriger la caméra vers les apprenants : toutes les chaises et les tables sont fixées et il n'y a que deux passages étroits entre celles-ci. De plus, compte tenu de la psychologie des apprenants et des enseignants, nous pensons qu'ils ne réagissent pas naturellement devant la caméra.

Compte tenu de tous ces inconvénients, nous avons décidé de choisir d'assister aux examens oraux faits par l'enseignant français. Puisque les tests se faisaient par groupes de deux ou trois, nous pouvions donc nous asseoir juste à côté de l'enseignant et en face des apprenants, ce qui permettait un enregistrement clair et pertinent.

L'examen oral a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2008-2009 pour les étudiants de première année de Licence dans le département de français. La classe a été découpée en groupes de deux ou trois. L'examen s'est passé dans le cadre du cours ; chaque séance durait 45 minutes et deux groupes étaient inclus dans chaque séance.

L'enseignant est un lecteur français âgé de 30 ans, ayant une expérience de 3 ans d'enseignement en Chine et sachant parler un peu le chinois. Mais il n'a pas eu une formation de FLE en France et au moment de l'examen, il était en train de préparer son mémoire de Master II en FLE.

Le test comportait deux parties. La première consistait en un jeu de rôle par groupe de deux ou trois étudiants (les étudiants composaient le groupe eux-mêmes). Trois thèmes de conversation ont été tirés au sort par chaque groupe (parler de ses études futures, demander son chemin, faire les courses). Et chaque groupe possédait une quinzaine de minutes pour la préparation. La deuxième partie, il s'agissait d'une conversation spontanée qui se déroulait autour de trois sujets dans le cadre de jeux de rôle entre chaque étudiant et l'enseignant. L'ambiance d'examen était assez détendue et nous sentions une relation amicale entre les apprenants et leur enseignant français.

III.3 Théories de Germain & Netten

L'idée de notre analyse vient, d'une part, du « *Programme d'enseignement du français supérieur* », dont l'évaluation doit porter sur la fluidité et la précision ; et d'autre part, de la théorie de « Précision et Aisance » de Germain & Netten¹⁶⁰.

III.3.1 Précision linguistique

Le concept de précision est souvent intuitivement compris comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la L2, tant en situation décontextualisée (dans le cadre d'un exercice scolaire artificiel) qu'en situation authentique de communication et souvent, elle est aussi définie comme la connaissance adéquate que possède un

¹⁶⁰ GERMAIN C., NETTEN J. (2002) : « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques », *Communication prononcée au Colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, p. 1- 22

individu des unités et des règles de la langue. Mais, dans les deux cas, la précision n'est comprise que comme un savoir, qui réfère à la connaissance (ou à l'absence de connaissance) des unités et des règles de la langue.

D'après Germain & Netten, elle peut désigner à la fois un savoir et un savoir-faire. En tant que savoir, elle consiste en la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles, c'est-à-dire du fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique). En tant que savoir-faire, elle consiste en la capacité que possède un individu d'utiliser correctement les unités et les règles d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication. Les deux auteurs donnent deux grands types de précision :

- La précision langagière (grammaticale et discursive) : la dimension proprement langagière réfère à la connaissance (en tant que savoir) ou à la capacité d'utiliser (en tant que savoir-faire) les unités et les règles de la langue, tant sur le plan grammatical (morphologique, syntaxique, lexical, phonétique, orthographique) que sur le plan discursif (cohésion et cohérence).
- La précision pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle) : la dimension pragmatique réfère au degré d'appropriation des énoncés linguistiques, d'une part, au message/à l'intention de communication (précision pragmatique fonctionnelle) et, d'autre part, au contexte social et culturel d'utilisation de la langue en question (précision pragmatique socioculturelle).

III.3.2 Aisance à communiquer

Elle désigne un savoir-faire. Il s'agit de l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une

situation réelle de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme de simples manifestations externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle de communication. Également deux types d'aisance :

- L'aisance langagière (grammaticale et discursive) : elle consiste à faire relativement rapidement un certain nombre de choix parmi les éléments langagiers, autrement dit, à mettre rapidement en relation avec une certaine facilité les sons et les syllabes entre eux, les éléments prosodiques tels l'accent, le rythme et l'intonation, le lexique, la morphologie et la syntaxe, ainsi que les énoncés entre eux sur le plan discursif.
- L'aisance pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle) : elle consiste à faire assez rapidement un certain nombre de choix parmi les messages/les intentions de communication, autrement dit, c'est l'aisance ou la facilité avec laquelle le locuteur choisit - correctement ou incorrectement - tel ou tel énoncé en conformité avec une fonction langagière (une requête ou un ordre). L'aisance pragmatique socioculturelle est la facilité avec laquelle un locuteur fait des liens entre les énoncés et la situation socioculturelle de la communication.

Compte tenu de ces explications, nous considérons que pour qu'un apprenant soit capable de prendre des initiatives langagières, de prendre des risques avec la langue et d'utiliser de manière spontanée la langue cible, il faut posséder les quatre conditions mentionnées ci-dessus. Dressant une typologie de la précision et de l'aisance, Germain & Netten ont proposé des critères

d'évaluation de la production orale¹⁶¹ dont nous allons nous servir pour analyser les problèmes des apprenants lors de la communication orale.

III.4 Conventions de transcription

La transcription demande énormément de temps ; de l'avis de Germain, une heure d'enregistrement correspond à dix heures de transcription. La transcription ne constitue pas un objectif en soi. C'est au contraire en fonction de ce qu'on veut analyser que s'élabore la transcription, c'est pourquoi il est impossible de proposer un système de transcription exhaustif et définitif. Donc, il nous paraît utile de rappeler les difficultés à transcrire l'oral :

- Il est difficile de noter au moyen de l'écriture les caractéristiques de la manière phonique elle-même : qualité et modulations des voix, différences dans les inflexions et les accentuations, phénomènes de débit, de mélodie, d'intensité, etc.
- Les bribes, hésitations et corrections ainsi que les chevauchements de parole lorsque plusieurs interlocuteurs parlent en même temps sont mal représentés dans une disposition linéaire.
- La difficulté à « entendre » la langue parlée est plus grande qu'on ne pourrait le croire avant d'avoir essayé. Ce que nous entendons, c'est un compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous reconstruisons par l'interprétation.¹⁶²

La transcription n'est qu'un reflet de la réalité parlée et ne constitue qu'un support pour l'analyse. Elle doit être lisible, sa fonction principale est la citation et la lecture. Elle doit être précise et fidèle, et permettre de tenter de conserver, à l'écrit, un maximum des caractéristiques de l'oralité.

¹⁶¹ Annexe VI : Critères d'évaluation de la production orale, p. 391

¹⁶² BLANCHE-BENVENISTE C. (2000) : *Approches de la langue parlé en français*, p. 25-27

Dans notre travail de transcription, nous utilisons des conventions de transcriptions inspirées d'ouvrages et de thèses¹⁶³. Nous privilégions la lisibilité. En rassemblant les corpus que nous avons réalisés nous-même, nous avons aussi apporté quelques modifications. Pour tous les corpus, nous travaillons avec des transcriptions effectuées par nos soins et notre observation participante, afin de mieux répondre aux besoins de l'analyse. Aussi, nous reproduisons dans l'état les énoncés des étudiants afin d'assurer une analyse plus pertinente et authentique.

Voici les signes que nous empruntons aux auteurs cités ci-dessus et que nous adaptons :

..	Pause (le nombre de .. est proportionnel à l'allongement)
eh, euh, ehm	Mots d'hésitations
hmm, hum, ah, hein, ben,	Production vocale notées à l'aide de graphies simples
-	Mots interrompus brutalement par le locuteur
=	Enchaînement immédiat entre deux tours
↑	Indique une intonation montante
↓	Indique une intonation descendante
(xxx)	Passages inaudibles
:	Allongement du son ou de la syllabe qui précède (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
<u>traducteur</u>	Mauvaise prononciation
^	Absence de liaison ou d'élision
(rire)	Nos commentaires de transcription
(= solde)	Traduction des énoncés en français
C'EST SUR	Insistance ou emphase
E :	Enseignant

¹⁶³ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1991) : *Décrire la conversation*, p. 371-378

MAHIEDDINE A. (2009) : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère*, p. 64

A :	Apprenant
-----	-----------

III.5 Analyse du corpus

III.5.1 Précision linguistique

III.5.1.1 Adaptation à l'intention/au message

Il s'agit d'utiliser un langage adapté à l'intention du locuteur ou au message. Pour que la communication continue, une condition nécessaire est de se faire comprendre et de comprendre l'autre. Sinon, la communication échoue. À partir de nos transcriptions, nous avons relevé trois problèmes, en fait trois types de problèmes qui peuvent être la cause de la mauvaise adaptation à l'intention/au message chez les apprenants.

Le premier problème, le plus récurrent, est une mauvaise compréhension de la langue orale. Face à un débit et une vitesse qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre en cours ou dans les enregistrements des manuels, les apprenants ont souvent du mal à suivre la parole de l'enseignant. De plus, comme les phrases orales ne suivent pas toujours les règles syntaxiques (comme les dialogues dans les manuels), cela gêne aussi la compréhension. Mais à cause de la peur de perdre la face et de donner une mauvaise impression à l'enseignant, ils continuent à parler. En fait, pour les apprenants, demander à l'enseignant de répétition ou d'expliquer, en cas d'incompréhension, risque de donner une mauvaise impression lors du cours ou de leur procurer une mauvaise note à l'examen. Mais en fait, ces stratégies de communication sont aussi utilisées par les interlocuteurs natifs en situation authentique.

Extrait 1¹⁶⁴ :

E : Ah : il y a un Snoopy sur ton polo !

A : Ah oui, tu sais. (rire)

E : Bien sûr, je connais Snoopy. Tout le monde connaît Snoopy. Tu l'as acheté quand ce polo ?

¹⁶⁴ Voir Annexe VII : Transcriptions de séances des examens oraux, p. 411

A : *Euh : oui.*

E : *Ah, la question c'est QUAND ? Tu l'as acheté QUAND ?*

Nous remarquons dans cet extrait que l'apprenante n'a pas compris ou n'a pas bien entendu la question de l'enseignant. Mais au lieu de demander la répétition, elle continue en disant « oui ». L'enseignant, de son côté, répète sa question en insistant sur le mot interrogatif « quand » dès qu'il s'aperçoit du problème de compréhension de l'apprenant.

Le second type de problème rencontré par les étudiants, compte tenu de leur niveau, est qu'ils n'arrivent pas à se faire comprendre malgré leurs efforts et leur envie de communiquer avec l'enseignant. Dans ce cas, nous constatons que l'enseignant, pour la plupart du temps, choisit de renoncer à la conversation

Extrait 2¹⁶⁵ :

E : *D'accord, c'est cher.*

A : *Non, c'est pas trop cher.*

E : *Tu es riche. (rire)*

A : *NON, parce que :: peut-être le mont- le montre euh ça fait.. dix mille.*

E : *Hein ? ah, bon ?*

A : *.. Pour un montré ça fait dix mille.. c'est cher, so, see, un mille=*

E : *= Mille, mille.*

A : *Euh, oui, oui, mille ce n'est pas : très cher.*

Nous voyons que l'apprenante veut dire que par rapport aux autres montres qui coûtent dix mille yuan, sa montre n'est pas très chère. Mais elle dit « *non, parce que peut-être le montre ça fait dix mille* », évidemment, l'enseignant n'arrive pas à comprendre. Donc, après un instant de réflexion, l'apprenante décide à reprendre ses phrases pour se faire comprendre, mais faute de mots de liaison ou de cohésion, elle recourt aux mots anglais « so, see ».

Le troisième problème que nous avons relevé, c'est qu'il y a des étudiants qui ne se concentrent que sur la construction de leurs propres phrases et ne font attention qu'à ce qu'ils vont dire. Ainsi, ils ne donnent pas de réponses à

¹⁶⁵ Voir Annexe VII, p. 424

la parole de leur interlocuteur. Dans ce cas, il n'y a pas d'interactions réelles dans la communication.

Extrait 3¹⁶⁶ :

E : D'accord, pendant la fête du printemps, très bien. Dis-moi, Maxime, tiens, c'est bientôt la fin de l'année universitaire. Tu vas faire quoi pendant les vacances ?

A : Euh, je, j'irai euh, au sud.

E : Dans le sud ? Où ?

A : Euh, par exemple, euh, la ville de, la ville de, la ville de Shanghai, Suzhou, et puis Nankin.

E : Ah, oui, moi aussi. Je compte aller aussi dans le sud, tu vois.=

A : = Sais, tu sais. Shanghai est la ville la plus moderne et Nankin est la ville avec un lon- longue his- his- histoire.

E : Oui, j'aime bien Nankin aussi.

A : Il y en a beaucoup, euh, il y a beaucoup monuments historiques.

E : Hum, je suis d'accord. J'ai déjà visité Nankin deux fois. Donc, je connais, je connais bien.

A : Je aussi, je aussi, je aussi, euh, je vais aussi voir mes amis.

Dans cet extrait, l'apprenant n'est pas entré dans les interactions. D'après nous, dans sa tête, il pense à continuer à répondre à la question posée par l'enseignant : « *Tu vas faire quoi pendant les vacances ?* » Nous remarquons qu'il ne fait pas attention à ce que l'enseignant a dit lors des échanges verbaux. Quand l'enseignant dit qu'il va aussi dans le sud pendant les vacances, l'apprenant n'a aucune réaction, comme l'enseignant l'attendait. Au contraire, l'apprenant continue à parler de son projet de vacances jusqu'à la fin de l'extrait.

III.5.1.2 Adaptation au contexte socioculturel

Pour Germain & Netten, une imprécision pragmatique socioculturelle peut être illustrée par un apprenant qui tutoie un supérieur lors d'une situation réelle de communication. Dans les jeux de rôle pratiqués par les apprenants, nous avons repéré ce type d'imprécision.

¹⁶⁶ Voir Annexe VII, p. 407

Comme nous l'avons montré dans la partie de l'analyse des questionnaires, la culture présente une des motivations majeures lors du processus d'apprentissage. Mais la plupart des apprenants s'intéressent plutôt à « *tout ce qui concerne la société française, et la comparaison entre les deux cultures* », comme souligne l'un des enseignants interrogés. Nous pensons qu'en apprenant une langue étrangère, les apprenants doivent apprendre non seulement les différences entre les deux cultures, mais ils doivent aussi découvrir comment utiliser les normes d'adresse appropriées, avoir la conscience du contexte socioculturel de la langue cible, etc., ce qui constitue une partie importante dans l'acquisition de la compétence communication orale. Nous présentons ici quelques exemples :

Extrait 4¹⁶⁷ :

A1 : (un peu plus tard) Tu es très charmante ! Tu seras la plus belle nouvelle mariée du monde.

A2 : C'est vrai ? Je pense que oui, moi... ↓

A1 : Euh, ça coûte combien, garçon ?

A3 : Euh...vous avez vraiment de la chance, elle est en solde. C'est le dernier jour, ça coûte seulement 2000 euros.

En Chine, dans les petites boutiques ou sur les marchés, nous pouvons appeler le vendeur « xiao huozi » (garçon) pour paraître plus proche et plus amical. Mais en France, c'est une expression déplacée. Ici, nous avons relevé un manque de politesse de la part de l'A1. En fait, il est étonnant de ne pas utiliser la forme d'adresse « Excusez-moi Monsieur » dans ce cas pour appeler quelqu'un à qui l'on demande un service. Surtout, on n'utilise jamais « garçon » pour le vendeur du magasin.

Extrait 5¹⁶⁸ :

A1 : Comment vas-tu récemment ↓?

A2 : TRES chargé, je suis en train de préparer un examen de l'ordinateur.

¹⁶⁷ Voir Annexe VII, p. 439-440

¹⁶⁸ Voir Annexe VII, p. 414

Ce « Comment vas-tu récemment » qu'utilise l'apprenant pour saluer son camarade, est une phrase de structure chinoise qui ne correspond pas à l'usage en français. En Chine, on se salue souvent en demandant « zui jin zen me yang ? » (*zui jin* se traduit comme *récemment*). Il nous semble que l'apprenant ne se met pas dans la peau des Français et fait une traduction littérale de sa langue maternelle. En France, entre amis, soit on dit « salut », soit « ça va », en se faisant la bise. « Comment vas-tu récemment » n'est pas un acte de parole que l'on utilise en France pour se saluer entre amis.

Extrait 6¹⁶⁹ :

A1 : Oui, ça fait combien ?

A2 : Euh, elle est un peu cher, elle est un mille yuan.

A1 : Quoi ! c'est trop chère, avec ce mille yuan, nous pouvons acheter un fourgon de carottes.

A2 : Tu es vraiment un homme, mais je l'aime beaucoup, achète-la-moi.

Dans cet extrait, l'apprenant utilise la traduction littérale d'une expression chinoise « *yi che* » (un fourgon, un camion, un train, etc.) pour exprimer une grosse quantité. Mais c'est une expression incompréhensible pour l'enseignant. Aussi avons-nous entendu les échanges suivants lors de la conversation spontanée avec cet apprenant.

Extrait 7¹⁷⁰ :

E : Cent, cent quoi ? CENT, c'est pas beaucoup, mais il faut faire attention.

Alors, c'est quoi, c'est quoi un fourgon de carottes ?

A : (rire) Euh, beaucoup de carottes.

E : Beaucoup de carottes. Mais qu'est-ce que c'est un fourgon ?

A : Huoche (=train).

Pour bien communiquer dans une langue étrangère, un apprenant doit savoir quelles formules d'adresse utiliser dans différentes situations, comment être poli, connaître les expressions figées, reconnaître différents registres de langue et les différents dialectes et accents. Ces éléments doivent être pris en

¹⁶⁹ Voir Annexe VII, p. 426

¹⁷⁰ Voir Annexe VII, p. 429

considération dans l'enseignement des langues et dans les manuels scolaires, si tant est que l'un des objectifs de l'enseignement est le développement de la compétence interculturelle.

III.5.1.3 Lien entre les phrases

Il s'agit d'une précision langagière discursive. Lors d'un discours oral, quel que soit son niveau linguistique, le locuteur a besoin de mots de liaisons appropriés pour établir des rapports entre ses phrases, afin de bien exprimer ses pensées. Ces mots de liaison établissent des rapports sémantiques entre les phrases. Par exemple,

- Temps : puis, ensuite, etc.
Il a plu, puis le soleil s'est levé.
- Addition : aussi, de plus, et, en outre, d'ailleurs, etc. ;
J'écoute les nouvelles, je lis aussi les journaux.
- Cause à effet : donc, par conséquent, c'est pourquoi, etc. ;
Je pense, donc je suis.
- Opposition : pourtant, mais, cependant, etc. ;
Je plie, mais ne romps point.
- Explication : car, c'est pourquoi, c'est-à-dire, etc. ;
Il ne mange plus, car il est malade.
- Comparaison : autant...autant, tel...tel, etc. ;
Autant il m'aime, autant il te déteste.
- Choix : ou...ou, soit...soit, tantôt...tantôt, etc. ;
Ou vous venez, ou vous partez.

Dans nos transcriptions, les mots de liaison sont remplacés souvent par de nombreuses pauses et hésitations des apprenants. Les mots « et », « puis » sont les plus souvent utilisés, même si ce n'est pas toujours à bon escient, et il nous semble que les apprenants s'en contentent. Voici quelques exemples :

Extrait 8¹⁷¹ :

E : D'accord. Et puis, c'était bien ? C'était comment ? Raconte-moi comment ça c'est passé ?

A : Euh, euh, le voyage, et le .. ?=

E : = Tout, tout.

A : Ok. Euh, j'y vais en bus, et c'est en été, euh, c'était en été. C'est trop cher, eh, trop chaud. Euh, et puis il y a beaucoup de visi- visiteurs. Bien sûr, il y a beaucoup de ^étrangers.

Dans cet extrait, l'enseignant demande à l'apprenant de raconter ses vacances de l'année dernière. Mais l'apprenant veut savoir si ce sont les vacances ou juste le voyage qu'il faut raconter. Dans ce cas, il utilise le mot « et », et non pas « ou » pour faire un choix.

De plus, quand il veut souligner qu'il y avait beaucoup d'étrangers, il a utilisé « bien sûr », qui ne nous semble pas très approprié.

Extrait 9¹⁷² :

E : Tiens, Nasri, qu'est-ce que tu as l'intention de faire pendant les vacances ?

A : Les vacances, euh, hum, d'abord, d'abord, rien sûr, rentrer chez moi et je vais : regarde euh, mes amis et un de mes amis est juste passé le : le Gaokao. (=BAC)

E : Tu vas voir tes amis.

Ici, pour raconter son planning de vacances, l'apprenant aurait dû utiliser quelques mots de liaison exprimant le temps. Mais il n'a pas réussi à le faire et la plupart de ses expressions chronologiques ont été remplacées par « et ».

III.5.1.4 Structure des phrases

Elle concerne la précision langagière grammaticale. Lors des jeux de rôles, les phrases sont relativement bien construites et respectent bien les règles de la langue écrite : cela montre que les apprenants font habituellement très attention à la syntaxe dans leur apprentissage. Mais lors des conversations

¹⁷¹ Voir Annexe VII, p. 404

¹⁷² Voir Annexe VII, p. 402

spontanées, de nombreux exemples se caractérisent par l'absence de phrases bien construites et l'existence de tournures « non françaises ». Compte tenu du niveau linguistique des apprenants, les phrases simples sont les plus souvent utilisées et nous avons relevé peu de structures complexes, telles que les propositions subordonnées relatives. Ainsi, nous relevons, à titre indicatif, les exemples suivants :

- **Emploi incorrect du comparatif**

Extrait 10¹⁷³ :

A : Parce que Dalian n'est pas très chaud comme ci- comme ici.

E : Hmm, il fait plus FRAIS à Dalian.

Extrait 11¹⁷⁴ :

E : Oui, est-ce que la vie est chère ?

A : Euh, je pense que si je mange au restaurant, euh, c'est pas très cher que Jiangsu.

Extrait 12¹⁷⁵ :

E : Est-ce que c'est facile l'anglais ?

A : C'est facile : que le français.

- **Emploi incorrect du temps**

Nous remarquons que les apprenants mélangent le présent, le passé composé et l'imparfait dans leurs énoncés.

Extrait 13¹⁷⁶ :

A : Oui, bien sûr. Euh : euh : le dimanche dernier, euh, je- euh, nous allons, euh, au- à : la Place de Tiananmen. Euh, j'ai, j'ai cherché euh le maillot de Manchester.

¹⁷³ Voir Annexe VII, p. 423

¹⁷⁴ Voir Annexe VII, p. 400

¹⁷⁵ Voir Annexe VII, p. 411

¹⁷⁶ Voir Annexe VII, p. 402

Extrait 14¹⁷⁷ :

A : *Ok. Euh, j'y vais en bus, et c'est en été, euh, c'était en été. C'est trop cher, eh, trop chaud. Euh, et puis il y a beaucoup de visi- visiteurs. Bien sûr, il y a beaucoup de étrangers.*

Extrait 15¹⁷⁸ :

A : *Euh, oui, euh, euh, Susanne, Susanne euh, me **donne** euh, un, un trop petite-petite de- de fromage en- en classe, l'a- l'année dernière.*

- **Construction des phrases**

Extrait 16¹⁷⁹ :

A : = *Oh, non, non, non, euh, le week-end : je vais so:rs souvent. (rire)*

E : *D'accord, le week-end. Pour aller où?*

A : *Pour au, à Carrefour, ou au magasin Dangdai.*

E : *Alors, qu'est-ce qui est amusant à Carrefour ?*

A : *Euh, il y a...des, beaucoup de choses :: **CE QUE** je veux.*

Extrait 17¹⁸⁰ :

E : *D'accord (rire). Et pendant les vacances, que veux-tu faire ?*

A : *Euh, d'abord, je vais réviser mes leçons.. je, euh, je li:raI les livres **ce que** je^ aime et j'aime.*

Dans ces deux extraits, les apprenants utilisent « ce que » au lieu de « que » dans leurs phrases. Nous sentons que, pour eux, l'utilisation de « ce que » rend la phrase plus complexe et plus jolie. D'après nos propres expériences d'apprentissage, la plupart des apprenants ont du mal à distinguer « ce que » et « que » au début de leur apprentissage. Souvent, l'enseignant explique les fonctions syntaxiques des deux et amène les apprenants à faire beaucoup d'exercices structuraux afin qu'ils les distinguent. Pour autant, cela pose quand même des problèmes lors de la communication orale.

¹⁷⁷ Voir Annexe VII, p. 404

¹⁷⁸ Voir Annexe VII, p. 406

¹⁷⁹ Voir Annexe VII, p. 411

¹⁸⁰ Voir Annexe VII, p. 410

III.5.1.5 Accord en genre et en nombre

L'accord du genre pose toujours problème pour les apprenants chinois car il n'a aucune valeur syntaxique dans la langue chinoise. En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé), qui est soit le masculin soit le féminin, et qui est exprimée soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (le sort, la mort, des manches longues, une dentiste). Cela demandera beaucoup d'efforts lors du processus d'apprentissage.

- **Problèmes d'emploi du genre avec les déterminants**

Extrait 18¹⁸¹ :

A : *Oh, oh, non, non, non, pa- pa- pa- par **le** carte.*

Extrait 19¹⁸² :

E : *Quatre mille, ouah, c'est cher ! (rire)*

A : *(rire)*

E : *D'accord. euh, tu as payé..=*

A : *=Euh, **mon** tante, me- m'a donné.*

Extrait 20¹⁸³ :

A : *Hmm... euh : à notre :: =*

E : *= Dans 2ème année.*

A : *Oui, euh je ne sais pas.. euh :: s-,s-, sa prénom français.*

Même si l'on connaît les difficultés d'accord en genre pour les apprenants chinois, les trois extraits ci-dessus montrent que les apprenants n'ont pas encore eu assez l'occasion de pratiquer la langue orale. En effet, « la carte », « ma tante » et « le prénom » sont trois mots que l'on apprend au tout début de l'apprentissage et que nous utilisons très souvent dans la vie quotidienne.

¹⁸¹ Voir Annexe VII, p. 403

¹⁸² Voir Annexe VII, p. 399

¹⁸³ Voir Annexe VII, p. 416

- **Difficultés pour utiliser les chiffres et les nombres**

Nous constatons que les nombres et les chiffres constituent un véritable casse-tête pour la plupart des apprenants, et certains d'entre eux n'arrivent même pas à dire clairement leur date de naissance. Les apprenants chinois se plaignent souvent de la complexité des nombres et des chiffres en français. « Pourquoi doit-on dire quatre fois vingt pour 80, soixante plus dix pour 70 ? En chinois ou en anglais, ce serait plus facile. » Dès qu'ils veulent dire un nombre comme 1978 ou 1989, ils doivent réfléchir longuement.

Extrait 21¹⁸⁴ :

E : Ah, oui, c'est cher ?

*A : Oui, euh, euh, quatre cents : quatre cents : euh : quatre-vingt-dix-huit.
(rire)*

E : Quatre cent quatre-vingt dix-huit yuans ! Ah, oui, donc, c'est un vrai.

En Chine, pour enseigner les chiffres et les nombres en français, l'enseignant explique essentiellement les règles. Les apprenants n'ont presque jamais l'occasion de les mettre en pratique. Pour s'entraîner sur les nombres et les chiffres, nous pensons qu'il faudrait organiser des jeux de compétition avec les apprenants. Par exemple, lors de notre enseignement, nous avons appelé une personne et lui avons donné une liste de chiffres à lire. Puis, nous avons demandé à deux étudiants de venir au tableau. La personne ayant la liste lisait les chiffres l'un après l'autre, les étudiants les écrivaient dès qu'ils les entendaient.

Un autre problème avec le nombre et le chiffre vient des interférences avec la langue maternelle. En chinois, nous ajoutons toujours un article indéfini « un » ou « une » devant « cent » et « mille », ce qui n'est pas le cas en français. Dans nos transcriptions, nous ne trouvons aucun étudiant qui ne commette pas ce genre d'erreur. Voici deux exemples :

¹⁸⁴ Voir Annexe VII, p. 403

Extrait 22¹⁸⁵ :

E : D'accord. Ça coûtait combien ?

*A : Euh :: euh : **une** cent ↑environ*

E : Cent, cent yuan.

A : Hum, cent, cent yuan.

Extrait 23¹⁸⁶ :

E : D'accord, cher ?

A : Euh : peut-être un peu.

E : Oui, combien ?

*A : Euh : euh **un** mille.*

E : Mille.

A : Mille.

III.5.1.6 Accord des verbes

C'est la règle la plus difficile à retenir pour les apprenants chinois, notamment les débutants. Parfois, les étudiants observés n'utilisent pas le verbe pour éviter la conjugaison, et produisent des phrases incomplètes, parfois ils parlent sans conjuguer les verbes, utilisés à l'infinitif. Nous pouvons trouver de très nombreux exemples dans nos transcriptions qui précèdent. Nous en présentons ici quelques-uns :

Extrait 24¹⁸⁷ :

*A : Non, je toujours **rester** à Renda et je toujours **aller** à bibliothèque.*

Extrait 25¹⁸⁸ :

E : D'accord. Oh là là. Mais est-ce que tu aimes acheter en solde ?

A : Solde. Euh, oui, mais, je ach- pas, je n'ai pas acheté souvent.

Extrait 26¹⁸⁹ :

*A : les vacances, euh, hum, d'abord, d'abord, rien sûr, **rentrer** chez moi et je vais : **regarde** mes amis et un de mes amis est juste passé le Gaokao.
(=BAC)*

¹⁸⁵ Voir Annexe VII, p. 442

¹⁸⁶ Voir Annexe VII, p. 424

¹⁸⁷ Voir Annexe VII, p. 397

¹⁸⁸ Voir Annexe VII, p. 407

¹⁸⁹ Voir Annexe VII, p. 402

III.5.1.7 Prosodie et prononciation des sons

Ce sont deux critères liés à la phonétique. Malgré leur accent étranger, les apprenants ne sont pas gênés dans la compréhension avec leur interlocuteur. D'après Asher¹⁹⁰, il est quasiment impossible d'obtenir une production proche du locuteur natif après la puberté. Il considère donc comme suffisante une prononciation compréhensible et acceptable pour le locuteur natif.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, depuis longtemps, dans les universités chinoises, avoir une prononciation standard est une marque de bonne maîtrise de la langue orale pour les apprenants de langue étrangère. Pour y parvenir, les apprenants font beaucoup d'efforts en dehors de la classe en écoutant et en imitant la prononciation et l'intonation d'enregistrements. De plus, nous nous sommes aperçue que, pour la plupart des fautes liées à la prononciation, ils arrivent à s'auto-corriger, sauf pour les erreurs de liaison. Cela arrive surtout lorsqu'ils se concentrent davantage sur le sens que sur la forme.

Extrait 27¹⁹¹ :

A1 : (xxx) Mais encore ?

A2 : Mais pour les femmes, il manque toujours un vêtement dans le^ armoire.

Extrait 28¹⁹² :

A1 : Tant pis. (je^ ouvre la porte du frigo). Zut, il n'y a rien, on fait les courses, chérie, ça va ?

En ce qui concerne la prononciation des sons, nous remarquons une interférence de l'anglais qui porte sur la prononciation des mots :

Extrait 29¹⁹³ :

A : Euh, il y a...des, beaucoup de choses :: CE QUE je veux.

E : Par exemple ?

¹⁹⁰ Cité par KANTA P. (2009) : *Communication orale et motivation en classe de français langue étrangère*, p. 145

¹⁹¹ Voir Annexe VII, p. 426

¹⁹² Voir Annexe VII, p. 439

¹⁹³ Voir Annexe VII, p. 412

A : *Les fruits.* (prononciation anglaise : (fru:t))

E : *Les fruits.* (Correction de la prononciation)

A : *Les fruits.*

Pour les apprenants chinois, il est toujours difficile de distinguer les mots « cadeau » et « gâteau ». Voici des exemples intéressants : l'enseignant essaye de tester les deux mots sur quelques apprenants. Certains les comprennent mais ne savent pas les dire. Mais nombreux sont ceux qui ne peuvent ni les comprendre ni les dire.

Extrait 30¹⁹⁴ :

E : *D'accord. Et tu aimes les cadeaux ?*

A : *Les ca- cadeaux ou gâteaux ? (rire)*

E : *Les CA-DEAUX.*

A : *Les cadeaux.*

E : *Oui, est-ce que tu aimes FAIRE des cadeaux ou est-ce que tu aimes RECEVOIR des cadeaux.*

A : *(rire) Je ne connais pas comment je peux faire un (xxx). =*

Extrait 31¹⁹⁵ :

E : *Septembre, euh, est-ce que tu aimes les CADEAUX ?*

A : *Oui, euh : j'aime les CADEAUX.*

E : *Qu'est-ce que c'est un CADEAU ?*

A : *Ca-, euh.. euh.. euh :*

E : *Bien, bien, et d'accord. Et tu manges, tu manges quoi, tu manges les CADEAUX ou les GATEAUX ?*

A : *Euh, ca- cadeau.*

E : *manger ?*

A : *Gâ-teaux, gâ-teaux, dangao (=gâteaux) (murmure) ?*

III.5.2 Aisance à communiquer

III.5.2.1 Nombre de phrases

Il s'agit de produire dans son discours un nombre suffisant de phrases pour se faire comprendre par les interlocuteurs. Nous constatons que le nombre de phrases produites par nos apprenants est loin d'être suffisant pour qu'ils

¹⁹⁴ Voir Annexe VII, p. 399- 400

¹⁹⁵ Voir Annexe VII, p. 441

expriment clairement ce qu'ils veulent dire, quel que soit leur niveau dans la classe. Souvent, ils n'arrivent pas à répondre à une question de façon complète et produisent des phrases sans variété. Quand ils doivent raconter ou expliquer quelque chose, soit la plupart d'entre eux finissent le discours par seulement deux ou trois phrases simples et stéréotypées, avec lesquelles ils se sentent à l'aise en évitant toutes leurs difficultés langagières, soit ils choisissent de l'éviter en demandant de l'aide à l'enseignant.

Le nombre de phrases produites par les apprenants est en moyenne de deux. Le nombre de phrases insuffisantes s'explique par les grands efforts que font les apprenants pour reformuler une même phrase.

Extrait 32¹⁹⁶ :

E : Dis-moi Luca, t'as parlé de prof d'université ?

A : Prof d'université ?

E : Oui, professeur de l'université. C'est : tu veux faire, tu veux devenir prof de l'université ?

A : Oui, c'est mon rêve.

E : Ah, bon, c'est vrai ?

A : Oui, c'est vrai.

E : D'accord, puis tu veux faire : euh prof de quoi ?

A : Euh : je n'ai pas décidé.=

E : = Prof. de français ?

L'étudiant qui intervient dans cette conversation est l'un des meilleurs de la classe. Mais nous remarquons qu'il ne prend jamais les initiatives lors des échanges verbaux. Cet extrait révèle qu'il attend toujours la prochaine question de l'enseignant et ne présente aucune envie d'entrer dans le détail pour expliquer son métier future préféré. Cela prouve un manque d'autonomie langagière lors de la communication.

Extrait 33¹⁹⁷ :

E : Dans deux ou trois ans ? D'accord. Comment ça s'était passé ? Raconte, raconte-moi.

¹⁹⁶ Voir Annexe VII, p. 417

¹⁹⁷ Voir Annexe VII, p. 398

A : Ah, (surprise) (rire) c'est tro- trop long.
E : D'accord. Qu'est-ce que tu as aimé le plus en France ?
A : Euh, Pa- Paris.

Cet extrait montre aussi un manque d'initiative et d'envie de parler de la part de l'étudiant. L'enseignant essaye de lui laisser la parole en lui demandant de raconter ses vacances d'été de l'année passée. Il montre une certaine surprise parce qu'il ne s'attendait pas à une question où il devait raconter quelque chose. Il ne sent pas capable de s'exprimer correctement. Donc, il choisit de l'éviter en disant que c'est très long. Ses rires montrent qu'il est mal à l'aise dans une telle situation.

III.5.2.2 Complexité des phrases (adjectifs, adverbes, subordonnées)

Nous avons constaté, compte tenu de leur niveau d'apprentissage, que apprenants observés évitent d'utiliser des phrases complexes afin de ne pas commettre d'erreurs. Au niveau de la morphologie, ils se limitent à répéter les mêmes adjectifs ou adverbes dans le discours. Au niveau syntaxique, comme nous l'avons analysé plus haut, l'utilisation de la subordonnée est très rare en comparaison du niveau d'apprentissage des apprenants. Nous voyons que les phrases utilisées sont des phrases simples et sans aucune variété et la plupart des phrases produites sont calquées sur le même stéréotype « sujet+verbe+objet ».

- **Absence d'adjectifs variés**

Nous constatons que les adjectifs qualitatifs sont peu variés, et la plupart des étudiants sont moins aptes à utiliser les adjectifs adéquats pour s'exprimer. Parfois, quand ils trouvent un adjectif, ils le répètent tout le temps.

Extrait 34¹⁹⁸ :

E : D'accord. Euh : Jinshazui. (un site touristique de Hongkong)
A : Oui, au bord de la mer et la vue est très belle, était belle.

¹⁹⁸ Voir Annexe VII, p. 419

Extrait 35¹⁹⁹ :

A : Pense de Renda ? C'est une université très, euh, très (rire) très beau. C'est très beau.

Extrait 36²⁰⁰:

E : Oui, voilà, intérieur, en Mongolie intérieur. Alors, c'était beau ?=

A : = Oui, très : c'est- très beau. (rire)

Extrait 37²⁰¹ :

E : A quoi ressemble-t-il ?

A : ressemble ? (murmure)

E : ressembler. Quand tu le vois, tu vois, il est comment ?

A : euh, il n'est pas gros, et, et, il n'est pas très ...euh, il n'a pas...euh, il ne porte pas des lunettes.

Dans l'extrait 34, nous nous sommes aperçue que l'apprenante ne veut pas répéter le même adjectif « beau » que l'enseignant. Mais après un instant de réflexion qui est marqué par un prolongement de son « très », elle abandonne.

Dans l'extrait 35, nous remarquons que l'apprenant cherche des adjectifs appropriés pour décrire l'un de ses camarades, mais qu'il ne réussit pas à en trouver. Donc, il dit quelque chose qu'il est sûr de pouvoir exprimer. Mais, d'après sa description, il est difficile d'avoir une image claire de la personne qu'il décrit.

• Répétition des adverbes

Les apprenants emploient des adverbes communs comme « très » et « souvent » et se limitent à les répéter. L'absence d'adverbes variés et l'emploi répétitif des adverbes communs indiquent l'absence de complexité des phrases dans les discours des apprenants. Nous remarquons aussi une sur-utilisation de l'adverbe « beaucoup » dans les transcriptions. Voici quelques exemples :

¹⁹⁹ Voir Annexe VII, p. 444

²⁰⁰ Voir Annexe VII, p. 428

²⁰¹ Voir Annexe VII, p. 416

Extrait 38²⁰² :

E : Il y a combien de personnes qui ont eu la grippe porcine en Chine ?

A : Hum : beaucoup de personnes.

E : Beaucoup, c'est combien ?

Extrait 39²⁰³ :

A3 : Bonjour, oui, beaucoup de choses, un kilo de farine, un litre de lait, vingt cent (xxx) grammes de beurre, un kilo de sucre et une boîte de confiture, c'est tout ↓ ?

A1 : Oui, c'est tout.

Extrait 40²⁰⁴ :

E : Quoi ? T'as vu quoi à Paris ?

A : Euh, Paris, (inaudible), euh, nous avons visité, euh, le- le : beaucoup de monuments^ historiques.

Extrait 41²⁰⁵ :

E : D'accord. Ça marche. Euh, tiens, dis-moi, qu'est-ce que tu as fait hier ?

A : Hier... euh : je prépa- euh, j'ai préparé ce- cet- cette examen. Et je mange beaucoup, j'ai mangé beaucoup, (rire) euh, =

- **Subordonnées :**

Nous constatons que très peu d'apprenants utilisent des subordonnées. Cela leur demanderait un effort plus rigoureux et risquerait de leur faire commettre plus d'erreurs. Pour être sûrs, ils utilisent les phrases les plus simples possibles.

III.5.2.3 Hésitations

Dans les énoncés des apprenants, nous remarquons la présence de nombreuses pauses prolongées et de reformulations qui gênent la communication, ainsi que des hésitations inappropriées. Comme le font remarquer Germain & Netten,

²⁰² Voir Annexe VII, p. 429

²⁰³ Voir Annexe VII, p. 439

²⁰⁴ Voir Annexe VII, p. 443

²⁰⁵ Voir Annexe VII, p. 398

« des hésitations, des longueurs, des reprises, des pauses trop longues ou mal situées, etc., sont la marque d'une absence d'aisance, c'est-à-dire de la difficulté à faire des liens entre les éléments constitutifs d'une communication efficace »²⁰⁶.

Il est évident que le discours des apprenants est plein d'hésitations, de pauses et de reprises. En effet, ils cherchent leurs mots quand ils parlent et ils ont de la difficulté à s'exprimer avec aisance et spontanéité.

- **Hésitation pragmatique/fonctionnel (ex. hésiter longuement en cherchant ses mots pour exprimer ses pensées)**

De nombreuses hésitations d'ordre pragmatique ou fonctionnel se caractérisent par des pauses longues et de petits mots comme « euh, et, hum » etc.

Extrait 42²⁰⁷ :

E : D'accord. Fatigué maintenant ?

A : Euh, un peu. Euh, parce que : j'ai trop : euh, euh, examens après c- (xxx).

Extrait 43²⁰⁸ :

E : Maintenant Toma. Alors, tu me- tu m'as parlé tout à l'heure d'un examen d'entrée en Master. Est-ce que après la Licence de français, tu as l'intention de : continuer ?

A : Hum : non, euh : peut-être je chan:gera : ma spécialité.

Extrait 44²⁰⁹ :

E : Est-ce que vous avez déjà acheté du fromage ?

A : euh, non, mais, euh, mais, euh..euh.. je veux, je veux prendre quelque fois.

E : d'accord. Tu veux essayer ?

A : euh, oui, euh. Susanne, Susanne me donne ...un trop petite de fromage en classe l'année dernière.

²⁰⁶ GERMAIN C. (2004) : *La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques*, p. 12

²⁰⁷ Voir Annexe VII, p. 398

²⁰⁸ Voir Annexe VII, p. 415

²⁰⁹ Voir Annexe VII, p. 406

- **Hésitation pragmatique socioculturelle (ex. Hésiter entre le tu et le vous)**

Nous n'avons pas remarqué souvent ce genre d'hésitation lors de l'examen, même si presque tous les apprenants tutoient l'enseignant pendant l'année en cours. Pour eux, cela exprime une bonne relation avec celui-ci. En fait, il n'y a eu qu'un seul apprenant à manifester une certaine gêne en tutoyant l'enseignant.

Extrait 45²¹⁰:

E : Ah, oui, Nike, d'accord. C'est cher. Dis-moi maintenant.. qu'est-ce que tu vas faire cet été ?

A : Euh, tu vois, euh : vous voyez (rire), je vais- je vais pren- prendre le français↑ à Shanghai.

L'apprenant a tutoyé l'enseignant, mais il craint que ce ne soit pas poli. Il se corrige de suite : « vous voyez ». Ses rires trahissent une certaine timidité, un certain malaise.

- **Hésitation langagière (ex. Hésiter pour faire accorder le verbe, pour faire un accord en genre et en nombre)**

La plupart des hésitations que nous avons repérées sont issues de problèmes langagiers.

Extrait 46²¹¹ :

E : Dis-moi, Luca, quand est-ce que le seconde semestre finit ? Le seconde semestre, quand est-ce qu'il finit ?

A : Euh : euh : il fini:SSAIT, il finiss- ssent (rire)

E : Ah : oui. (rire)

A : Euh, il finit euh :: le.. 23, juin.

E : D'accord, le 23 juin, ça marche. Tu vois, tu peux dire il finit, il finira, il va finir, tout est possible, comme tu veux, le présent est aussi possible.

²¹⁰ Voir Annexe VII, p. 397

²¹¹ Voir Annexe VII, p. 418

Extrait 47²¹² :

E : *NEUF CENTS YUANS ? T'es riche !*

A : *C'est, c'est le, euh : c'est le plus :: c'est le plus, euh :: c'est les PLUS chères : euh chaussures que j'ai, j'ai achetées.*

Dans les deux extraits ci-dessus, nous voyons que la plupart des hésitations langagières se manifestent par des reprises de la phrase. Mais évidemment, la plupart des apprenants arrivent à s'auto-corriger et à choisir enfin la bonne forme. Tout cela nous montre qu'ils manquent de pratique orale suffisamment fréquente pendant le processus d'apprentissage.

III.6 Les stratégies de communication utilisées

Comme nous l'avons dit dans la première partie théorique, la compétence stratégique dans l'acquisition d'une langue étrangère a fait son apparition depuis l'approche communicative. D'après Canale et Swain (1980)²¹³, elle inclut l'ensemble des stratégies (verbales et non-verbales) de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, de combler les lacunes, de réparer les ruptures produites.

La stratégie de communication a été définie par plusieurs didacticiens ou chercheurs, comme Faerch et Kasper (1983)²¹⁴, E. Tarone (1977)²¹⁵, U. Frauenfelder et R. Porquier (1979)²¹⁶, etc.

Selon Faerch et Kasper(1980)²¹⁷, les stratégies de communication représentent un aspect essentiel de la communication des apprenants d'une langue étrangère, et de ce fait, elles sont

²¹² Voir Annexe VII, p. 407

²¹³ CANALE M., SWAIN M. (1980) : « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, vol. 1, n°1, p. 1-47

²¹⁴ FAERCH C., KASPER G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*

²¹⁵ TARONE E. (1984) : «Teaching strategic competence in the foreign-language classroom », *Initiatives in communicative language teaching*, p. 127-136.

²¹⁶ FRAUENFELDER U. et PORQUIER R. (1979) : *Les voies d'apprentissage en LE, in "Working Papers on bilingualism"*, Travaux de recherche sur le bilinguisme, n°17, p. 37-64.

« des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier. »²¹⁸

Nous considérons que l'utilisation spontanée des stratégies de communication montre une certaine autonomie langagière des apprenants et favorise l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, comme le souligne Faerch et Kasper :

« la compétence stratégique devrait être incorporée parmi les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère en tant que partie constitutive de la compétence de communication. »²¹⁹

Et les auteurs distinguent ainsi trois types de stratégies de communication :

- Stratégies de réduction formelle : « l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques ».
- Stratégies de réduction fonctionnelle : « l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème ».
- Stratégies d'accomplissement : « l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles ».²²⁰

²¹⁷ FAERCH C., KASPER G. (1980) : « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, numéro spécial, p. 17-24

²¹⁸ FAERCH C., KASPER G. (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication*, cité par SUZO LOPEZ J. (2001) : *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, p. 176

²¹⁹ *Ibid.*, p. 196

²²⁰ FAERCH C., KASPER G. (1980) : *op.cit.*, p. 18-19

Dans la partie qui suit, à travers l'analyse des comportements interactionnels, nous tentons de cerner les stratégies de communication que les apprenants utilisent en situation de communication.

III.6.1 Les comportements interactionnels des apprenants

- **Recours à la langue maternelle ou à une autre langue**

Dans nos corpus, les apprenants recourent souvent à la langue maternelle lors d'un blocage de vocabulaire.

Extrait 48²²¹:

E : (rire) Oh, my god! D'accord. Alors. Question, pourquoi tu apprends le français ?

A : euh : parce-, parce qu'elle- qu'elle est belle, c'est, c'est un peu, un peu difficile à apprendre, mais, mais, je crois que c'est utile, et, euh, hmm, je vais, je vais devenir une- un.. (xxx).

E : Quoi, c'est quoi ?

A : (xxx) Fanyi (=traducteur). Tra- tra- traducteur.

E : Oh, traducteur, ah, oui, c'est difficile. C'est pas mal.

Dans cet extrait, l'apprenant n'arrive pas à prononcer le mot « traducteur » correctement, ce qui cause une incompréhension de la part de l'enseignant. Tout de suite, il recourt à la langue maternelle.

L'utilisation de la langue maternelle est une stratégie grâce à laquelle les locuteurs non natifs s'expriment clairement : pour les apprenants dont les compétences en langue cible sont faibles, la langue maternelle est l'outil le plus efficace avec lequel ils peuvent répliquer correctement et immédiatement. Donc, nous constatons que quand les apprenants veulent vérifier quelque chose, ils recourent souvent à la langue maternelle.

²²¹ Voir Annexe VII, p. 408

Extrait 49²²² :

E : Vous avez quoi comme voiture ?

A : ...Passat (murmure), shi wen shen me che ma ? (=vous demandez le modèle de la voiture ?)

E : =Oui. Passat une volkswagen.=

A : = Je ne sais pas comment dire en français ?

Dans cet extrait, l'apprenante n'est pas sûre d'avoir bien compris la question de l'enseignant. Donc, elle s'assure de la vérification auprès de l'enseignant, en langue maternelle.

Extrait 50²²³ :

E : Est-ce que tu es allé à TERRACOTTA, l'armée des soldats en terre cuite ?

A : ..

E : L'armée des soldats en terre cuite.

A : Ah, oui. Terracotta, c'est Bingmayong ? (= l'armée des soldats en terre cuite)

E : Oui, c'est ça.

L'apprenant ne comprend pas ce qu'est l'armée des soldats en terre cuite. Mais du coup, il rappelle le mot Terracotta et vérifie tout de suite en chinois.

• Les murmures

Un autre point que nous avons remarqué au sujet des comportements des apprenants est le murmure. Cela montre d'une part, le manque de confiance en soi, et le manque de stratégie de communication d'autre part.

Nous avons révélé deux sortes de murmures chez les apprenants. Le premier, face aux phrases ou aux mots qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ne sont pas sûrs d'avoir bien compris : ils murmurent en reprenant une partie de l'énoncé de l'enseignant au lieu de demander la répétition ou d'avoir recours à l'enseignant. L'enseignant, dans ce cas, se retrouve souvent dans une situation

²²² Voir Annexe VII, p. 431

²²³ Voir Annexe VII, p. 403-404

délicate parce qu'il ne sait pas si les apprenants sont en train de réfléchir ou s'ils ont du mal à comprendre ce qu'il dit.

Extrait 51²²⁴ :

E : Oui, d'accord. Dernière question, qu'est-ce que t'espères pour l'année prochaine ?

A : Euh : hum : je :: j'ai, proch- ? (murmure)

E : ESPERES.

A : wozhidao (=je sais) espères, shenme (qu'est-ce que) proch- ?

E : Ah, l'année prochaine, voilà.

A : Oh, l'année prochaine. Euh, euh, j'ai l'intention de : euh, étudi-, étudier, et faire : euh voyage, et, euh, euh

Dans cet extrait, l'apprenante n'a pas compris le mot « prochaine » et elle murmure pour elle-même en réfléchissant. L'enseignant, puisqu'il n'entend pas le murmure, pense qu'elle a un problème avec le mot « espères ». Donc, il répète en soulignant « espères ». Alors, l'apprenante dit que c'est le mot « prochaine » qu'elle ne connaît pas, en recourant à la langue maternelle.

Le deuxième, c'est le murmure en langue maternelle. Lors de cet examen, nous constatons que la plupart du temps, quand les apprenants ont vraiment quelque chose à dire ou à exprimer, ils murmurent en chinois en attendant soit l'aide de l'enseignant, si ce dernier peut les comprendre, soit l'aide d'un camarade qui est assis à côté d'eux.

Extrait 52²²⁵ :

E : Et puis, est-ce que tu vas manger le CADEAU ou le GATEAU ?

A : Gâteau, gâTeau.

E : Oui, ça marche. Ça va être un grand gâteau ou un petit gâteau ?

A : Un grand gâteau, j'espère.

E : D'accord, tu aimes quoi comme cadeau ?

A : Hum, peut-être un livre ?... gâteau, bujiunayizhongma, haiyou shenme ? (=on n'a qu'une sorte de gâteau, non ?)(murmure)(rire).

E : (il écrit gâteau et cadeau sur un papier) (rire) Oui, je sais, je sais, en fait, quand je dis GATEAU, et CADEAU, voilà, mais c'est pas grave parce

²²⁴ Voir Annexe VII, p. 442

²²⁵ Voir Annexe VII, p. 431-432

que : les étudiants qui font la différence, y a : pas beaucoup. Voilà. Ok, bon, le temps passe trop vite. Est-ce que tu as des questions ?

Pour savoir si l'apprenante arrive à distinguer les mots « cadeau » et « gâteau », l'enseignant pose successivement plusieurs questions portant sur les deux mots. Mais après chaque réponse, il ne donne aucune évaluation. En revanche, son rire embarrasse l'apprenante. Donc, ce dernier recourt à la langue maternelle pour exprimer sa confusion en demandant l'évaluation de l'enseignant. L'enseignant, en voyant cette confusion, ne l'explique pas et dit que ce n'est pas grave parce que peu d'étudiants font la différence.

- **Les rires**

Dans le comportement des apprenants, nous découvrons un autre phénomène : le rire. En tant que phénomène communicatif, il accompagne l'interaction ou constitue un message complémentaire. Il est difficile de commenter la fonction du rire dans l'interaction, parce que formellement, il appartient aux manifestations non verbales et il transmet aussi une indication psychologique, quant à la position du sujet par rapport au contenu. Comme C. Kerbrat-Orecchioni l'a souligné : « *le rire, de nature à la fois visuelle et auditive, se situe donc à la frontière entre le non verbal et le paraverbal.* »²²⁶

La première manifestation du rire dans nos corpus correspond à l'expression d'une gêne de la part des apprenants quand ils rencontrent une difficulté pour répondre à la question de l'enseignant. C'est ce genre de rire que nous avons trouvé le plus fréquemment dans les transcriptions.

Dans les échanges, nous avons constaté clairement que le rire des apprenants exprimait une gêne. Coincés dans une situation gênante, beaucoup d'entre eux utilisent la stratégie du « rire » pour exprimer leur ignorance et la rendre acceptable. Ainsi, ils attendent l'aide de l'enseignant et sollicitent son indulgence. Par exemple,

²²⁶ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992) : *Les interactions verbales*, Tome II, p. 42

Extrait 53²²⁷ :

E : Alors, qu'est-ce que c'est un gâteau ?

A : Euh : c'est un.. euh quelque chose mes amis ou mes parents, euh : donne moi, oui.

E : D'accord. Alors, qu'est-ce que c'est un CADEAU ?

A : Cadeau, peut-être, euh : pâtisserie ? au contraire ?

E : Voilà, c'est au contraire.

A : (rire)

E : Parce que le premier, c'est GATEAU pour manger et le deuxième, c'est CADEAU, et le cadeau, c'est pour recevoir.

A : Oh, d'accord. (rire)

Ici, l'enseignant fait aussi un test sur la distinction de la prononciation de « gâteau » et de « cadeau ». Ce sont deux mots qui présentent beaucoup de difficultés aux apprenants chinois. Dès que l'apprenante s'est aperçue de son erreur, elle rit en attendant l'explication de l'enseignant. Après l'explication, elle rit encore une fois pour cacher son malaise.

Extrait 54²²⁸ :

E : D'accord, ça marche. Change de spécialité, et puis, tu m'as donné un mot, tu as dit « le cercle », participer à un cercle. Alors, qu'est-ce que ça veut dire un cercle ?

A : Euh :: ça- ça veut dire :: « l'association ». (rire)

E : Ah : ouais ouais ok, c'est possible.

L'apprenant a parlé d'associations à l'université dans la partie de jeu de rôle. Mais il a utilisé le mot « cercle » qu'il a trouvé dans son dictionnaire. Toutefois, ce mot a plusieurs sens dans la langue française. Donc, l'enseignant demande ce que l'apprenant entend par « participer à un cercle ». L'apprenant, en pensant qu'il n'a pas bien utilisé le mot approprié, rit pour cacher sa gêne.

La deuxième fonction du rire révèle une satisfaction d'avoir compris ou de s'être bien exprimé. Souvent les apprenants se trouvent en position d'infériorité et ils se concentrent pour donner une réponse satisfaisante à l'enseignant. Dès qu'ils réussissent à comprendre la question ou à échanger

²²⁷ Voir Annexe VII, p. 434

²²⁸ Voir Annexe VII, p. 415-416

correctement et naturellement, ils rient en manifestant leur satisfaction. Par exemple,

Extrait 55²²⁹ :

E : Alors, Cécilia, ça va ?

A : Euh :: je suis TRES nerveuse, et=.

E : = Pourquoi ?

A : (rire)...Parce que :: parce que : parce que maintenant j'ai d'examens.

E : Ah : oui, c'est une bonne raison, donc, j'accepte cette raison.

A : Merci. (rire)

Quand l'enseignant pose la question « ça va ? » pour commencer la conversation, les étudiants répondent, très souvent, de façon stéréotypée, par « ça va » ou « très bien ». L'apprenante, dans cet extrait, prend une certaine initiative en disant « je suis très nerveuse ». Dans ce cas là, pour susciter la parole, l'enseignant lui demande pourquoi. Nous voyons qu'après plusieurs reprises, elle réussit à s'exprimer. Et voyant que l'enseignant est content de sa réponse, elle rit pour montrer sa satisfaction.

Extrait 56²³⁰ :

E : Tu l'as acheté à combien ?

A : Euh, peut-être cent cinquante.

E : Ooah, c'est cher !

A : Oui.

E : D'accord, pourquoi c'est si cher ?

A : Il est célèbre (rire).

E : Ah : d'accord (rire).

Vu le niveau insuffisant de langue et la distance existant entre l'enseignant et les apprenants, il est rare qu'il y ait des plaisanteries entre eux. Dans cet extrait, quand l'enseignant demande à l'apprenante pourquoi son T-shirt est si cher, elle répond d'une façon plus drôle et elle en est contente.

²²⁹ Voir Annexe VII, p. 421

²³⁰ Voir Annexe VII, p. 411

- **Les autocorrections**

Lors de l'évaluation orale, faute d'un niveau linguistique suffisant, les apprenants font de grands efforts pour rendre leur expression parfaite. Dans ce cas, quand les apprenants s'aperçoivent de leurs propres erreurs, l'autocorrection est leur moyen de correction préféré s'ils possèdent les connaissances requises.

Extrait 57²³¹ :

A : Ok. Euh, j'y vais en bus, et c'est en été, euh, c'était en été. C'est trop cher, eh, trop chaud. Euh, et puis il y a beaucoup de visi- visiteurs. Bien sûr, il y a beaucoup de^ étrangers.

Dans cet extrait, l'apprenant raconte ses vacances d'été de l'année précédente. Evidemment, il commence par le présent. Mais du coup, quand il parle, c'est l'été, il prend conscience qu'il faut utiliser l'imparfait et il se corrige tout de suite. Mais après, il reprend le présent.

Extrait 58²³² :

A : Euh, elle, elle m'a téléphoné hier, elle m'a demandé s'il, si, si je je peux aller au : lycée avec avec^ elle, avec elle.

Dans cet extrait, en voyant qu'il ne fait pas l'enchaînement entre *avec* et *elle*, il répète son énoncé en se corrigeant.

- **Des réponses immédiates**

Une réaction immédiate à la question de l'enseignant constitue une caractéristique de la réponse des apprenants, même s'ils n'arrivent pas à comprendre ou à suivre la parole de l'enseignant. Cette marque de spontanéité a pour but de faire bonne impression à l'enseignant.

Pour eux, demander à l'enseignant de répéter trahit un niveau insuffisant de langue. Aussi, peu d'apprenants demandaient à l'enseignant de

²³¹ Voir Annexe VII, p. 404

²³² Voir Annexe VII, p. 408

répéter, en disant « pardon », « excusez-moi », « voulez-vous répéter », etc. Ils pensent souvent qu'une demande de ce type pourrait avoir une conséquence négative sur la notation. Parfois, ils ont honte de ne pas comprendre.

Extrait 59²³³ :

E : D'accord. Les soldes en Chine, tient, c'est quand ?

A : Soldes ? (murmure)

E : Les soldes, c'est quand ?

A : Euh, quand ?

E : Oui.

A : En juin.

E : Maintenant ?

A : So- ?

E : Soldes ? C'est quoi ?

A : Soldes, c'est quoi ?

E : Ah : soldes c'est quoi (rire) ? Je crois que dans le livre « Français », il y a ce mot, je l'ai vu, dans la 5ème leçon, je crois, donc, les soldes c'est Dazhe, tejia (= soldes). Voilà.

A : Mais, peut-être avant, avant Noël, et, peut-être après après, après, après, après.. août.

Evidemment, l'apprenant ne connaît pas le mot « soldes », mais il répond tout de suite en disant « en juin » parce qu'il a entendu le mot interrogatif « quand ». Nous sentons qu'il est en train de deviner la réponse que l'enseignant attend.

Ces réponses immédiates se caractérisent aussi par des énoncés coupés de pauses fréquentes et comprenant des répétitions ou des reformulations. Par exemple,

Extrait 60²³⁴ :

A : Euh, je, je préfère nager, mais, mais, je, je n'ai pas : nagé souvent.

E : D'accord, tu nages avec.. ?

A : Euh, seul.=

E : =Seul. (rire) d'accord, ça marche.

A : C'est Guillaume souvent, euh, Guillaume na- nage souvent avec, euh Guillaume, euh euh, avec Monique.

²³³ Voir Annexe VII, p. 407

²³⁴ Voir Annexe VII, p. 408

E : (rire) Oh, my god.

Comme il se précipite pour expliquer pourquoi il nage tout seul, l'apprenant reformule sa phrase en se trompant sur le nom de son camarade. Cela nous montre aussi son stress lors de l'examen.

• **Demande d'aide à l'enseignant**

Savoir demander l'aide de l'interlocuteur natif lors des échanges interactionnels permet à l'apprenant non-natif d'acquérir de nouvelles connaissances, et cela montre une certaine initiative de la part de l'apprenant.

Nous constatons deux attitudes différentes face aux problèmes linguistiques et aux problèmes non-linguistiques. Souvent, quand les apprenants sentent que c'est leur niveau linguistique qui bloque la conversation, ils utilisent des stratégies d'évitement. Mais lorsque le contenu de la conversation ne concerne pas les connaissances linguistiques, ils montrent plus d'initiative et mettent en avant leur identité d'étranger en demandant l'aide de l'enseignant.

Un seul apprenant a demandé de l'aide à l'enseignant lors de la conversation.

Extrait 61²³⁵ :

A : Et après, tu sais, la ville, la ville de Lintong, la ville est Lintong, tu sais, un petit ville..

E : Ah, oui, oui, oui.

A : Le Terracota. (rire) comment comment on dit en français ?

E : Ah, on dit L'ARMEE DES SOLDATS EN TERRE CUITE.

A : L'armée des soldats en terre cuite, en terre cuite. (rire) euh, ils sont dans la ville de Lintong.

Dans cet extrait, l'apprenant ne sait pas comment dire l'armée des soldats en terre cuite. Donc, il recourt au mot anglais et demande à l'enseignant

²³⁵ Voir Annexe VII, p. 404

comment le dire en français. L'enseignant lui dit avec un débit plus lent en insistant sur la prononciation de chaque mot, puis il répète pour mémoriser.

- **Demande de répétition**

La demande de répétition est un phénomène normal en cas de communication authentique. Mais seuls deux apprenants demandent la répétition en cas d'incompréhension. La plupart d'entre eux choisissent de rester dans le silence ou de deviner la réponse attendue par l'enseignant.

Extrait 62²³⁶ :

E : D'accord. Ah, ta montre elle est cool, où est-ce que tu l'as achetée ?

A : Euh:: je veux acheter : les vêtements..

E : Mais ta montre, montre.

A : Euh oui, est-ce que tu peux répéter ? (à voix basse)

E : Hmm, ta montre, elle est cool je trouve, et où est-ce que tu l'as achetée ?

A : Euh, j'ai ach:eté à Wangfujing.

Au début, l'apprenante n'a pas compris la question, mais elle répond immédiatement en devinant la réponse attendue par l'enseignant. En apercevant que ce n'était pas la bonne réponse, elle demande la répétition de l'enseignant. Et la voix basse trahit son manque de confiance.

- **Les évitements**

Comme nous l'avons analysé plus haut, le nombre de phrases produites par les apprenants est loin d'être suffisant. Chacun trouve une façon d'éviter de faire des énoncés longs pour ne pas commettre d'erreurs. Souvent, ils répondent aux questions d'une façon plus simple, en espérant que l'enseignant change de sujet.

Extrait 63²³⁷ :

A : Euh, oui, euh, euh, Susanne, Susanne euh, me donne euh, un, un trop petite petite de- de fromage en- en classe, l'a- l'année dernière.

²³⁶ Voir Annexe VII, p. 423

²³⁷ Voir Annexe VII, p. 406

E : Ah, oui, d'accord, et tu as aimé ?
A : Euh, oui, mais :: euh : euh, oui. (rire)
E : (rire) Ah, bon, d'accord, vraiment, c'est vrai ? Ok. C'était quoi comme fromage, est-ce que c'était un fromage rond comme ça ? Et puis elle a découpé comme ça, une part.

Comme il fait partie des symboles culturels français, le fromage intéresse beaucoup les apprenants chinois. Mais ils ne l'imaginent pas aussi fort (ils sont plutôt habitués au fromage que l'on trouve dans les hamburgers). Donc, quand un apprenant chinois goûte pour la première fois un fromage français comme le camembert, il est rare qu'il l'apprécie vraiment. Dans cet extrait, l'enseignant demande à l'apprenant s'il aime le fromage qu'une autre enseignante française lui a donné en classe. Nous sentons que l'apprenant ne l'a pas vraiment aimé. Malgré ses efforts pour donner son avis, il décide de se taire en disant que « oui » ; il s'est probablement dit que l'enseignant lui aurait demandé de dire pourquoi s'il avait répondu « non ». L'enseignant, en voyant sa réaction, ne croit pas qu'il aime vraiment le fromage.

- **Le silence**

Une autre marque de manque d'autonomie langagière des apprenants se caractérise par de nombreux silences dans la communication.

Extrait 64²³⁸ :

E : D'accord, oui. Tiens, la dernière fois que tu es allé en France, c'était quand ?
A : Euh, 2006.
E : 2006. euh, tu vas y aller de nouveau ?
A : ...
E : Tu vas y RETOURNER ?
A : Euh :: oui, euh, peut-être : peut-être dans : deux : deux ou trois ans.

Dans cet extrait, l'apprenant n'a pas compris la question « tu vas y aller de nouveau ». Au lieu d'avouer son incompréhension à l'enseignant, il tombe

²³⁸ Voir Annexe VII, p. 398

dans le silence. Pour lui, le silence est un moyen de montrer son problème et il se dit que l'enseignant va sûrement lui apporter son aide.

D'après les analyses, nous constatons que la plupart des apprenants manquent d'autonomie langagière, ce qui se traduit par de nombreuses pauses, des murmures et des silences. Parmi les trois types de stratégies de communication proposées par Faerch et Kasper, nous constatons que les apprenants tendent à mettre en œuvre les premier et deuxième types. Souvent, ils appliquent les stratégies de réduction fonctionnelle, soit en modifiant leur objectif, soit en changeant de façon immédiate de thème conversationnel. Rarement, ils appliquent les stratégies d'accomplissement pour régler un problème qui a surgi.

Pour les locuteurs non natifs qui ne disposent pas d'un très bon niveau de français, il n'y a rien d'étonnant à ce que la faiblesse de la compétence linguistique constitue un obstacle à l'expression. Il est nécessaire que les étudiants non natifs mobilisent des stratégies qui favorisent leur expression, que ce soit du côté de la compréhension ou de l'expression.

Quant aux stratégies qui permettent de mieux comprendre son partenaire natif, manifester efficacement son incompréhension reste la mesure la plus directe grâce à laquelle le non natif pourra rectifier sa compréhension. Comme l'interaction verbale est un travail collectif composé des comportements langagiers des locuteurs, la compréhension de chaque *interactant*²³⁹ dépend étroitement de l'éclaircissement de son partenaire. Notamment dans le cas de la conversation exolingue, demander secours au partenaire natif est une stratégie de facilitation de la compréhension de la part du non natif. En s'appuyant sur des méthodes comme les demandes directes de répétition ou la reprise de certains mots du natif, le locuteur non natif facilite ainsi sa compréhension.

²³⁹ Nous empruntons le mot « interactant » utilisé par KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) : *Les interactions verbales*, Tome I, p. 17. D'après l'auteur, « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »

Comme la langue qu'utilise le sujet non natif n'est pas la même que celle du natif, et que ce premier a peur de ne pas se faire comprendre, il a besoin de recourir aux diverses stratégies pour éclairer son énoncé (recours à sa langue maternelle, reprise de l'énoncé, etc.).

Outre les moyens verbaux, les comportements non verbaux comme le geste, l'expression du visage, etc. sont aussi des stratégies très importantes auxquelles le locuteur non natif a recours.

III.6.2 Les stratégies d'aide à la production orale de l'enseignant

Lors d'une conversation authentique, le locuteur natif possède toujours une certaine supériorité par rapport à un locuteur non natif. Dans ce cas, le premier devrait utiliser différentes stratégies de communication pour aider la production et assurer les échanges communicatifs.

Voici quelques stratégies que l'enseignant utilise pour aider la production orale des apprenants.

- **Répétition et reformulation**

Il existe objectivement des obstacles langagiers chez les apprenants débutants parce que leur connaissance linguistique ne leur permet pas de réaliser la communication en langue cible comme ils la réalisent en langue maternelle. Donc, la répétition et la reformulation sont nécessaires pour faciliter les interactions. Dans une étude sur le rôle de la répétition en classe de L2, M. Faraco affirme que :

« la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais [...] elle aide aussi à la communication et à l'interaction ». ²⁴⁰

Nous avons constaté deux fonctions principales des répétitions et des reformulations utilisées par l'enseignant lors de l'examen. Premièrement, en supposant que l'expression imparfaite des apprenants est due à l'incompréhension de la question, l'enseignant reprend son énoncé, entièrement ou partiellement.

Extrait 65²⁴¹ :

E : Ok. Alors, tiens, Estelle, tu es de quelle ville de Chine déjà ?

A : Euh : euh : I'm, I'm... je- je suis désolée.

E : Mais, de quelle ville tu es ?

A : Euh : tu es : habite ?

E : Oui, oui, tu viens de quelle ville toi ?

A : Euh, je viens de Weihai, Shandong.

Dans cet extrait, l'apprenante ne comprend pas la question de l'enseignant parce que ce n'est pas la phrase qu'elle a l'habitude d'entendre pour demander sa ville natale. C'est « habiter » ou « venir de » qu'elle a appris pour ce genre de question. Donc, l'enseignant a reformulé sa question pour aider la compréhension.

Extrait 66²⁴² :

E : Comment tu fais pour aller à Shijiazhuang ?

A : ...

E : Comment faire pour aller à Shijiazhuang ?

A : Euh.. je ne sais pas (rire). Euh les- les- les (xxx) ?

E : Hein ? Comment ? Ben, si je veux, MOI, je suis à Pékin, je veux aller à Shijiazhuang, comment faire ?

A : Euh : euh : euh : vous pouvez.. euh aller au : parc. (à voix basse)

E : PARC? Euh, plutôt, alors, quel MOYEN DE TRANSPORT je peux UTILISER pour aller à Shijiazhuang ?

²⁴⁰ FARACO M. (2002) : « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *AILE(en ligne)*, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 06 avril, 2010. URL : <http://aile.revues.org/788>

²⁴¹ Voir Annexe VII, p. 440

²⁴² Voir Annexe VII, p. 427

A : Ah : euh : en voiture.

Ici, l'apprenante a du mal à comprendre la question tout au début des échanges, mais elle se tait et attend l'aide de l'enseignant. Dès que l'enseignant sent son incompréhension, il répète en reformulant la question. N'ayant pas la réponse qu'il attendait, l'enseignant explique plus en détail sa question. Mais il échoue encore une fois. Dans la tête de l'apprenante, la question est « qu'est-ce que tu peux faire à Shijiazhuang ? ». A la fin, l'enseignant est obligé d'utiliser deux expressions qui sont plus simples pour les chinois ; il insiste sur les mots « moyen de transport » et « utiliser ». Selon nous, c'est plutôt une traduction littérale, mais il a réussi à se faire comprendre.

La deuxième est la répétition correctrice. C'est-à-dire que l'enseignant reformule les énoncés fautifs d'une façon correcte. Voici quelques exemples :

Extrait 67²⁴³ :

E : Est-ce que tu as de l'espoir ? Qu'est-ce que tu espères ?

A : Pendant la deuxième année ?

E : Oui, POUR la deuxième année.

A : Faire de la progrès.

E : Faire des progrès.

Ici, l'apprenant n'a pas bien utilisé l'article partitif devant le mot « progrès », donc, l'enseignant répète sa réponse en donnant la forme correcte. Cela aidera l'apprenant à mieux retenir parce que comme nous l'avons écrit auparavant, c'est toujours par la communication qu'on apprend à communiquer.

Extrait 68²⁴⁴ :

A : Beaucoup de choses. D'abord, parce que : ^ il fait très chaud à Pékin, donc, je voudrais rentrer chez moi tout de suite.

E : (rire) OK, ça marche.

A : Parce que Dalian n'est pas très chaud comme ci- comme ici.

E : Hmm, il fait plus FRAIS à Dalian.

²⁴³ Voir Annexe VII, p. 419

²⁴⁴ Voir Annexe VII, p. 423

Comme dans l'extrait précédent, l'apprenante n'arrive pas à construire une phrase simple pour exprimer le fait que « Dalian est plus frais que Pékin ». L'enseignant, dès qu'il voit son problème, reformule en donnant une phrase avec une structure plus simple, toujours en français.

- **Les questions fermées et les questions ouvertes**

Il est évident qu'au moment de l'examen oral, les questions fermées ne permettraient pas de réaliser son objectif de test. C'est pourquoi, il faut éviter ce type de question. S'il y en a, elles devraient être suivies, en principe, de questions ouvertes. La plupart du temps, l'enseignant suit ce principe et essaye d'ouvrir le sujet par des questions fermées et de continuer ou de finir par des questions ouvertes. Son but est d'amener les apprenants à répondre et, par voie de conséquence, les amener à prendre la parole. Nous avons relevé dans nos transcriptions plusieurs exemples :

Extrait 69²⁴⁵ :

E : Alors dis-moi, est-ce que tu as déjà voyagé à part la France. Est-ce que tu es allée dans un autre pays étranger, toi ?

A : Oui.

E : Par exemple ?

A : Euh, l'améri-, l'amérique

E : En Amérique ? Aux Etats-Unies là ?

A : Oui.

E : Dans quelle ville t'es allée ?

A : Quelle ville ? Euh : euh, le Nouvelle York (rire) New York, Washington D.C.

E : Dis-moi, quelles sont les différences pour toi entre les Etats-Unis et puis la France ?

A : Euh : puis la France ?

E : Oui, quelles sont les différences pour toi ?

A : Différences ?

E : Oui.

A : Euh, les Etats-Unis et la France, et les personnes, euh, le caractère (xxx) de- des personnes, =

E : = D'accord

²⁴⁵ Voir Annexe VII, p. 444

A : Euh, les : France est la romantique, mais les Etats-Unis la pratique, pratique.

L'enseignant commence par demander si l'apprenante est déjà allée dans un autre pays que la France. Puis il continue en lui demandant de donner un exemple, afin de susciter l'envie de parler. Enfin, il finit par une question ouverte en demandant les différences entre la France et les Etats-Unis. Du plus simple au plus complexe, l'enseignant amène l'apprenante à parler petit à petit.

- **Les questions centrées sur les intérêts des apprenants**

Pour maintenir l'intérêt de l'apprenant, l'enseignant se sert de questions qui lui permettent de passer d'un thème général ou langagier à un thème personnel. Cette transformation thématique s'effectue au moyen de questions simples posées par l'enseignant, qui amènent l'apprenant du milieu scolaire à la réalité quotidienne, et parfois personnelle. Quand un sujet intéresse vraiment l'apprenant, la prise de parole devient plus longue et il s'exprime plus volontiers.

L'extrait ci-dessous nous montre une telle interaction.

Extrait 70²⁴⁶ :

E : D'accord, ça marche. Alors, tiens, dis-moi, est-ce que tu aimes le sport ?

A : Euh, oui, bien sûr. (rire)

E : Surtout le football.

A : Oui.

E : Et puis, est-ce que tu aimes acheter des vêtements concernant le football ?

A : Oui, bien sûr. Euh : euh : le dimanche dernier, euh, je- euh, nous allons, euh, au- à : la Place de Tiananmen. Euh, j'ai, j'ai cherché euh le maillot de Munchester.

E : Ah, bon, mais pourquoi tu vas à Tiananmen pour acheter un maillot de Munchester ? (rire)

A : On a seulement, euh, euh, on a- euh, on Y va pou:r :: euh, une visite peut-être, et après il y a beaucoup de magasins autour.

Ayant su que l'apprenant se passionne pour le football (cela a été montré dans le jeu de rôle), il pose une question concernant les vêtements de

²⁴⁶ Voir Annexe VII, p. 402-403

football. Tout de suite, nous remarquons que l'apprenant montre son enthousiasme et commence à évoquer spontanément l'une de ses expériences. Malgré les erreurs qu'il commet, ce sont quand même les énoncés les plus longs qu'il produit pendant la conversation.

III.7 Synthèse

Les analyses que nous avons faites nous amènent à postuler que la compétence communicative orale des apprenants observés, bien qu'elle ne présente pas beaucoup d'incompréhensibilité, manque cependant d'autonomie langagière : celle-ci est très importante pour l'apprentissage des langues, parce qu'elle concerne la capacité de l'apprenant à communiquer avec aisance et spontanéité en langue étrangère. Germain & Netten dressent le portrait d'un apprenant de langue étrangère qui n'aurait pas développé son autonomie langagière :

« cet apprenant ne recourrait qu'à des phrases toutes faites, des formules stéréotypées ainsi que quelques phrases répétées. »²⁴⁷

III.7.1 Entre la précision et l'aisance

Le corpus analysé montre que les apprenants ont éprouvé plus de difficultés concernant l'aisance à communiquer que la précision. En termes de précision, ils se heurtent beaucoup de difficultés concernant la précision langagière grammaticale et discursive, en particulier la structure des phrases. Même si les erreurs grammaticales varient considérablement selon leur niveau linguistique, nous avons constaté que la plupart des étudiants observés en avaient conscience et arrivaient à s'auto-corriger. Cela se révèle par les nombreuses pauses et hésitations grammaticales dans leur discours. Cela pourrait s'expliquer

²⁴⁷ GERMAIN C., NETTEN J. (2004) : *op.cit.*, p. 57

par l'attitude des enseignants interrogés : « ils cherchent trop la perfection ». C'est-à-dire qu'ils se concentrent plus sur la forme que sur le sens de leur parole.

Mais ce qui caractérise tous les apprenants de cette classe, « les bons » comme « les moins bons », c'est qu'ils ne s'expriment pas spontanément et qu'ils utilisent des phrases toutes faites, stéréotypées et simples. Pour eux, les erreurs sont intolérables et ils font tout leur possible pour assurer la précision. Dans ce cas, l'aisance est mise au second plan.

Certes, l'expression spontanée et l'expression correcte ne vont pas forcément toujours ensemble, en particulier à un niveau peu ou moyennement avancé. Si l'apprenant mobilise une grande partie de ses ressources cognitives pour « s'exprimer correctement », il doit réduire « ses dépenses » dans d'autres domaines : le contenu, la fluidité, la spontanéité.

En termes d'aisance, les apprenants présentent des difficultés énormes, se traduisant par la forte présence d'hésitations, de pauses et de reprises dans leurs discours. Ces hésitations concernent surtout le plan pragmatique fonctionnel (par exemple : chercher ses mots pour exprimer sa pensée) et le plan discursif (par exemple : hésiter dans l'enchaînement de ses phrases en utilisant les mots de liaison appropriés).

III.7.2 Le discours artificiel

Dans la partie des jeux de rôles, même si les phrases ont été bien construites, avec peu d'erreurs linguistiques, et en gardant la fluidité, nous avons constaté un manque d'authenticité dans les dialogues. Les phrases sont des stéréotypes de manuels de cours fondamentaux, dont les textes sont fabriqués à des fins pédagogiques. A travers les conversations dans les jeux de rôles, nous constatons que les apprenants ne se mettent jamais dans la peau des natifs. Ces dialogues totalement fabriqués manifestent une structure assez artificielle, et éloignée de celles des interactions réelles.

Les conversations pratiquées entre les apprenants ressemblent à des productions orales en continu qui se croisent, l'interlocuteur connaissant par anticipation les phrases que l'autre apprenant va dire ; en effet, le cadre de la communication est imposé par une mise en scène bien préparée dans le but d'avoir une bonne note. L'apprenant prête alors peu d'attention à la question, voire à la réponse qui marque la fin de l'échange. Prenons ici quelques exemples :

Extrait 71²⁴⁸ :

A1 : *Excusez-moi Mademoiselle ?*

A2 : *Oui ?*

A1 : *Euh : savez-vous comment aller à Wangfujing, s'il vous plaît ?*

A2 : *Euh, laissez-moi réfléchir.*

A1 : *Est-ce que la place près d'ici ?*

A2 : *Hmm, elle n'est pas très loin.*

A1 : *Donc, je veux Y- aller à pied. ↑*

A2 : *Non, non, non, ce n'est pas possible.*

A1 : *Pourquoi ce n'est pas possible ?*

A2 : *Parce que vous mettez deux- deux heures pour y arriver.*

A1 : *Ah, c'est tellement loin et je pense que je veux prendre le bus.*

A2 : *Ah, c'est TROP compliqué, vous (xxx) prendre le taxi.*

A1 : *Non, ça coûte trop- cher.*

A2 : *Alors, pour prendre le bus, d'abord vous devez aller à l'arrêt : du centre des expotion nationale et : vous prenez l'autobus cent quatre.*

A2 dit à A1 que l'adresse où A1 veut aller ne se trouve pas loin. Mais quand A1 décide d'y aller à pied, elle dit que ce n'est pas possible parce qu'il faudrait deux heures. Evidemment, elle se contredit elle-même. Nous voyons qu'un tel dialogue n'aurait jamais eu lieu dans la vie quotidienne. Ce dialogue nous montre que les apprenantes n'avaient pas pensé à la vie réelle lorsqu'elles se préparaient pour le jeu de rôle. Dans ce cas, un tel jeu de rôle ne favorise pas l'autonomie langagière car le but est de montrer à l'enseignant les connaissances linguistiques qu'elles ont acquises.

²⁴⁸ Voir Annexe VII, p. 420

Extrait 72²⁴⁹ :

A1 : *Ah, oui, cette fois-ci, ça va... Il faut : aussi.. aussi, du : un kilo de : sucre.
Et, euh, du, et un kilo de sucre et de la confiture.*

A2 : *Hmm, d'accord, je fais la (inaudible) avec toi.*

A1 : *Ca va. Bonjour !*

A3 : *Bonjour, oui, beaucoup de choses, un kilo de farine, un litre de lait, vingt cent (xxx) grammes de beurre, un kilo de sucre et une boîte de confiture, c'est tout ↓ ?*

A1 : *Oui, c'est tout.*

A3 : *Et c'est coûte 40, euh : euros.*

A1 : *Oui, voilà.*

Dans cet extrait, A1 et A2 sont à la caisse du supermarché. A3 joue le rôle de caissier. Nous voyons que le caissier répète tous les achats en disant aussi « oui, beaucoup de choses ». Cela nous semble aussi très artificiel parce que, dans la vie quotidienne, jamais un caissier n'agirait comme cela.

Extrait 73²⁵⁰ :

A1 : *Oui, ça fait combien ?*

A2 : *Euh, elle est un peu cher, elle est un mille yuan.*

A1 : *Quoi ! c'est trop cher, avec ce mille yuan, nous pouvons acheter un fourgon de carottes.*

A2 : *Tu es vraiment un homme, mais je l'aime beaucoup, achète-la-moi.*

A1 : *Ah, alors, une semaine- une semaine de ménage pour toi, d'accord ?*

A2 : *D'accord.*

A1 : *Pauvre moi, et maintenant je vais rentrer chez nous et la télé programme a (xxx) commencé.*

A2 : *Bon, ça va.*

A1 : *Ça va.*

Dans ce dialogue, le couple fait du shopping et la femme demande à son mari de lui acheter une robe. A la fin, A2 (le mari) dit : « maintenant je vais rentrer chez nous et la télé programme a commencé ». Cela nous semble aussi loin de la langue courante. Dans ce cas, il ne faut pas utiliser le pronom « je » ; le pronom « on » correspondrait à cette situation. De plus, il serait étonnant

²⁴⁹ Voir Annexe VII, p. 439

²⁵⁰ Voir Annexe VII, p. 426

d'entendre un couple dire « rentrer chez nous » mais il dit plutôt « rentrer à la maison ».

Tous ces discours artificiels nous amènent à penser que les apprenants n'ont pas eu un contact assez fréquent et continu avec la langue française orale, surtout en situation authentique.

III.7.3 Le vocabulaire

Comme nous l'avons montré dans l'analyse des réponses au questionnaire, la plupart des apprenants interrogés pensent que le manque de vocabulaire reste un obstacle lors de la production orale. Outre le manque de vocabulaire pour s'exprimer, nous avons aussi remarqué deux autres problèmes de vocabulaire qui pourraient entraver leur apprentissage.

Premièrement, c'est un vocabulaire décontextualisé. Sous l'influence de l'enseignement traditionnel, la plupart des apprenants chinois mémorisent des listes de vocabulaire sans considérer le contexte de l'utilisation. Les mots proposés dans leur mini-dictionnaire ne donnent que la traduction la plus simple et ils sont parfois incorrects. Souvent, les mots dont les apprenants ont besoin et qu'ils trouvent dans leurs dictionnaires ou leurs manuels ne sont pas les mots utilisés quotidiennement en France. Prenons quelques exemples :

Extrait 74²⁵¹ :

A1 : Que fais-tu dans cette association ?

A2 : Nous aidons les personnes âgées, euh dans un HOSPICE VIEILLARD et nous apprenons : l'anglais aux habitants.

Ici, A2 a utilisé « hospice vieillard », qu'il a trouvé dans son dictionnaire pour désigner « maison de retraite ».

²⁵¹ Voir Annexe VII, p. 415

Extrait 75²⁵² :

A1 : Qu'est-ce que tu préfères ?

A2 : J'espère que je ser:AI jardinière d'enfants.

A1 : Je pense que : tu aimes beaucoup les enfants.

A2 : Oui, c'est vrai. J'adore jouer avec les enfants. C'est-, d'après moi, c'est très intéressant de leur parler et leur raconter des histoires.

A2 utilise le mot « jardinière d'enfants » au lieu de dire « enseignante » dans un jardin d'enfants. Mais quand l'enseignant lui dit qu'il ne faut pas dire cela, l'apprenante insiste en disant que c'est le mot qu'elle trouve dans son dictionnaire. En fait, pendant l'examen, l'enseignant déclare deux fois aux étudiants que leurs problèmes de vocabulaire viennent du dictionnaire. Voici les paroles de l'enseignant :

Extrait 76²⁵³ :

E : Jardinière, c'est ... (il fait la mimique en soufflant fort)

A : Mais : je consulte mon...(murmure)

E : Ben, ooh, le dictionnaire ...(rire)

A : (rire)

E : Donc, il faut changer de dictionnaire.

Extrait 77²⁵⁴ :

E : Ah : ça a du sens.

A : ça a du sens. (il répète en murmurant)

E : oui, ça a du sens, AVOIR DU SENS, oui, pas significative. Parce que le problème c'est que vos dictionnaires. Vos dictionnaires ne sont pas très bons. Et donc, à chaque fois j'entends des mots, et puis :: c'est pas le bon. (rire) Mais c'est pas à cause de vous, c'est à cause de dictionnaire.

A : ah, c'est ça. (rire)

Un autre problème de vocabulaire est la traduction littérale d'un mot chinois ou anglais en mot français. Comme le souligne l'un des enseignants interrogés, un des problèmes pour la production orale des apprenants est « *la traduction littérale d'une langue vers l'autre. chinois-français ou anglais-français* ». Par exemple, dans les extraits ci-dessous :

²⁵² Voir Annexe VII, p. 409

²⁵³ Voir Annexe VII, p. 410

²⁵⁴ Voir Annexe VII, p. 418

Extrait 78²⁵⁵ :

A2 : *Ah, oui, je voudrais : essayer cette robe (inaudible).*

A3 : *Pas de problème, je vais vous la prendre.*

A2 : *Merci.*

A3 : *de rien.*

A1 : *(un peu plus tard) Tu es très charmante ! Tu seras la plus belle nouvelle mariée du monde.*

L'apprenant parle de « nouvelle mariée » parce qu'en chinois, le mot « mariée » s'écrit comme « xin niang », dont « xin » signifie « nouvelle » et « niang » signifie « mariée ».

Extrait 79²⁵⁶ :

A1 : *Que fais-tu dans cette association ?*

A2 : *Nous aidons les personnes âgées, euh dans un HOSPICE VIEILLARD et nous apprenons : l'anglais aux habitants.*

A1 : *Oh, c'est bien significative.*

Extrait 80²⁵⁷ : (Conversation spontanée)

E : *D'accord, ça marche... Et je me rappelle que tu as dit « C'EST BIEN SIGNIFICATIVE », qu'est-ce que c'est ça ? J'ai pas trop compris.*

A : *Euh, je veux dire que c'est MEANINGFUL.*

E : *Ah : ça a du sens.*

A : *Ca a du sens. (il répète)*

E : *Oui, ça a du sens, AVOIR DU SENS, oui, pas significative.*

Ici, l'apprenant A1 dit « significative » au lieu de « a du sens » parce qu'en anglais, le mot « meaningful » et « significative » sont synonymes. Donc, il a traduit directement le mot « significatif » en français. Cela donne un sens bizarre aux yeux de l'enseignant, qui demande donc ce que l'apprenant voulait dire lors de la conversation spontanée, et lui donne une expression plus appropriée.

²⁵⁵ Voir Annexe VII, p. 440

²⁵⁶ Voir Annexe VII, p. 415

²⁵⁷ Voir Annexe VII, p. 418

Tout au long de cette partie, nous avons essayé de comprendre les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français oral en milieu universitaire chinois. Les constats de notre analyse nous amènent à postuler que les facteurs principaux de la faible compétence communicative orale des apprenants s'avère être un manque de contact assez fréquent et authentique avec la langue orale:

- Une tradition didactique qui privilégie l'écrit à l'oral dans le programme d'enseignement

L'enseignement des langues étrangères ne doit pas être limité à l'obtention des certifications indiquant un certain niveau de connaissance sur la langue. Il doit aussi mettre en évidence la capacité des apprenants d'utiliser cette langue quand il s'agit de s'exprimer avec elle à l'oral.

- Un manque de communication interactive orale entre les participants en classe, tant au niveau vertical qu'au niveau horizontal

Les activités pratiquées ne favorisent pas, dans la plupart des cas, les échanges interactionnels et la communication authentique. Nous sommes persuadée que enseignants ont des rôles importants à jouer dans la mise en place des activités favorables à une meilleure appropriation et à une pratique régulière du français oral par les apprenants. Il faudrait se préparer à modifier progressivement leurs pratiques en classe.

- Un manque d'autonomie langagière des apprenants

Faute de connaissance linguistique suffisante et par crainte de faire des erreurs, ils n'osent pas ouvrir la bouche et ne prennent jamais d'initiatives dans la communication. Pour eux, utiliser des énoncés nouveaux à l'oral, c'est prendre des risques. Donc, il faudrait leur faire prendre conscience de leurs potentialités et des divers moyens dont ils disposent pour communiquer effectivement en français. Il conviendrait de leur donner plus d'occasions d'interaction et de les encourager à pratiquer, à surmonter les problèmes psychologiques qui les empêchent souvent

de parler. Car, aucune méthode d'enseignement de langue étrangère ne peut être efficace sans la motivation, le désir et la détermination personnelle des apprenants à apprendre et à pratiquer cette langue.

De ce qui précède, il découle que l'amélioration de la compétence de communication orale des apprenants chinois en milieu universitaire nécessite des changements, tant sur le plan institutionnel que sur le plan des pratiques pédagogiques. C'est autour de ces constats que nous proposerons quelques modestes pistes de réflexions dans la troisième partie de notre travail.

– TROISIÈME PARTIE –

RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS

Au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche, nous nous sommes rendue compte des déficiences existantes dans les universités chinoises concernant l'enseignement du français langue étrangère, surtout dans le domaine de la communication orale. Communication authentique en classe, interaction entre les participants, évaluation - ces composantes indispensables de l'acquisition de la compétence communication orale - sont mises à l'écart en contexte universitaire chinois.

Dans cette troisième partie de notre travail, nous allons essayer de prouver l'importance des facteurs cités ci-dessus, et mener nos réflexions vers les pratiques cohérentes.

Ainsi, nous envisageons deux chapitres :

Notre première réflexion porte sur la création d'une classe interactive qui pourrait favoriser la mise en place d'une communication plus authentique au sein du groupe classe en facilitant l'autonomie langagière de chaque participant. Il s'agit de son importance en milieu universitaire chinois et de cerner comment on pourrait y parvenir.

Le second point concerne quelques contraintes institutionnelles que nous avons relevées lors de la recherche de terrain.

CHAPITRE I

UNE CLASSE INTERACTIVE AUTHENTIQUE :

POURQUOI ?

Dans son ouvrage, Schiffer déclare que l'hypothèse qui est la base de l'enseignement interactif des langues étrangères est qu'une interaction positive est une condition essentielle de l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères. D'après l'auteur,

« L'interaction sociale peut être influencée positivement :

- par un comportement pédagogique interactif et par des formes d'enseignement interactives

Un comportement pédagogique interactif, cela signifie :

- que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe ;
- qu'il cherche à dissiper les conflits dans le dit groupe d'apprentissage, en visant à une amélioration de l'interaction ;
- qu'il encourage les élèves ;
- qu'il les incite à l'autonomie et
- qu'il pratique des formes d'enseignement interactives.

Lesdites formes d'enseignement interactives, ce sont toutes les activités didactiques :

- qui conduisent à une interaction entre les élèves ;
- qui conduisent à une communication centrée sur l'apprenant ;
- qui conduisent à l'autonomie, à l'auto-décision ou à la « participation » des élèves et

- qui conduisent à la coopération des élèves dans un « tandem de responsabilité » et dans un travail en groupe interactif. »²⁵⁸

Un tel enseignement est évidemment mis à l'écart dans notre enseignement/apprentissage universitaire.

I.1 Création d'une nouvelle relation entre l'enseignant et l'apprenant

Suite à l'analyse de terrain, nous pensons que la plupart des problèmes liés à la production orale des apprenants est due à un manque de contact plus fréquent et plus authentique avec la langue orale en milieu universitaire chinois. Dans l'enseignement traditionnel, la distance entre les apprenants et les enseignants entrave, la plupart du temps, la prise de parole spontanée des apprenants. Les activités didactiques peu innovantes qui sont centrées sur l'entraînement mécanique des connaissances linguistiques n'améliorent pas la situation.

I.1.1 La relation traditionnelle

Tout au long de notre recherche de terrain, nous nous sommes rendue compte que la relation entre les enseignants et les apprenants chinois en milieu universitaire chinois reste encore sous l'influence de la méthode traduction-grammaire. Certes, cela ne favorise pas la prise de parole chez les apprenants, bien que l'enseignant fasse de gros efforts pour les encourager à parler. Créer une ambiance interactive authentique aidera, nous semble-t-il, et entraînera la création d'une nouvelle relation entre les deux participants de la classe et vice versa.

²⁵⁸ SCHIFFLER L. (1991) : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, p. 6

Chaque pays, chaque nation a sa propre culture et tradition. Celles-ci constituent un facteur décisif pour l'existence d'un pays. Les attitudes et les comportements des apprenants sont donc en relation étroite avec l'ensemble des codes culturels et des systèmes de valeurs sociales qui leur ont été inculqués. En classe de langue, les apprenants chinois semblent réservés, effacés et s'expriment rarement, ce qui provoque un des obstacles dans la pratique de l'oral.

Depuis le 5^e siècle avant J.C, le confucianisme exerce une influence profonde sur tous les aspects de la vie sociale, intellectuelle et idéologique de la Chine, et ses principes sont perceptibles dans bien des domaines de la vie quotidienne. Cette doctrine repose sur un idéal d'ordre dans les relations humaines visant à l'instauration d'une société harmonieuse. Tout individu est un être social, lié par des obligations envers les autres membres de la communauté : souverain/sujets, parents/enfants, mari/épouse... et réciproquement. Se façonner pour tenir honorablement son rôle est donc la préoccupation fondamentale de tous et de chacun.

L'homme de bien doit soigner ses actions, ses paroles, ses gestes, ses sentiments en fonction de sa situation et des circonstances en s'efforçant d'amoindrir la réalité existentielle de son « moi » et d'en masquer la faiblesse. Cet enseignement confucéen pour maîtriser joie, colère, désir... tend donc à voiler l'individualité. Face à tout problème, quand on n'est pas sûr du résultat, l'attitude convenable est le silence. La qualité d'un homme de bien ne se manifeste jamais par des mots mais par des actes.

Sous une telle influence, la communication sociale n'a pas le même sens pour les Chinois et les Français. Pour les Français, communiquer, c'est transmettre un message à quelqu'un. On discute d'idées qui peuvent s'opposer sans risquer de briser l'amitié qui unit deux interlocuteurs. Par contre, pour les Chinois, sensibles aux sentiments placés sous les mots, il s'agit avant tout de réussir une relation humaine.

- **La relation enseignant - apprenant**

La recherche de l'équilibre et de l'harmonie par la philosophie confucéenne implique une grande modération dans tous les domaines et conduit inévitablement à donner la priorité au bon fonctionnement de la collectivité au détriment de l'épanouissement individuel. Dans cette optique, prendre la parole est considéré comme une manière de se mettre en avant et de se faire remarquer, ce qui va précisément à l'encontre des valeurs de l'éducation chinoise. Ainsi, si les apprenants chinois parlent peu en situation de classe, c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant seuls la parole. La peur d'être exposés au regard de l'enseignant et des autres apprenants les porte à écouter passivement l'enseignant.

Par ailleurs, l'effacement de soi-même dans un contexte de groupe incite à ne pas faire perdre du temps aux autres par des questions qui, peut-être, n'intéresseront pas tout le monde mais seulement l'individu qui les pose. On évite en conséquence de se faire valoir en parlant trop ou en cherchant à « briller ». Les moments de langage se réduisent ainsi, pour une large part, à un monologue de l'enseignant.

L'enseignant étant celui qui incarne la sagesse et qui représente les valeurs morales, il est évident que les étudiants lui témoignent le respect que souligne le proverbe chinois « maître d'un jour, père pour toujours ». Ces marques de respect sont visibles non seulement par l'emploi des termes d'adresse appropriés, mais aussi au niveau des comportements gestuels et des attitudes des étudiants à l'égard de leur professeur. Par exemple, en classe, on se met debout pour poser une question ; on ne discute pas les ordres de l'enseignant, etc.

Ce respect se traduit donc par un « Oui » permanent : les apprenants répondent « Oui » même s'ils ne comprennent rien, car c'est un « Oui » de politesse pour deux raisons : leur devoir est de comprendre et le « Non » pourrait

remettre en cause la compétence de l'enseignant. De même, le respect éloigne l'apprenant de l'enseignant tant en distance spatiale que psychologique.

Obéissant à la tradition de respect, l'apprenant reste dans une posture attentive, silencieuse, plutôt passive. Le bon apprenant est quelqu'un qui sait toujours comprendre ce que dit l'enseignant, considéré comme un détenteur d'un savoir. L'apprenant, pour sa part, reçoit cet enseignement qu'il assimile et apprend par cœur, la réflexion sur le contenu n'entrant pas en jeu. Il n'est donc pas considéré comme approprié que l'apprenant remette en question des informations proposées par l'enseignant, exprime des opinions susceptibles de différer de celles de l'enseignant ou lui pose des questions en classe risquant de troubler l'ordre du cours. La relation entre l'enseignant et apprenant se limite donc au schéma émetteur - récepteur. Cette relation de respect conduit inévitablement à un enseignement/apprentissage centré sur l'enseignant.

- **La notion de face**

Pour les Chinois, il est évident que la notion de « face » (celle d'autrui et la leur) occupe une place extrêmement importante dans les échanges sociaux où les oppositions sont ressenties comme une source de conflit, voire de rupture. Ainsi, plutôt que d'exprimer une contestation, un désaccord, une réfutation à l'encontre de son interlocuteur, on cherchera à calquer ses propres sentiments sur ceux de ce dernier ou l'on adoptera une stratégie d'évitement, de réparation ou d'atténuation. Dans le langage chinois courant, les expressions telles que « garder la face » ou « perdre la face » sont fréquemment employées.

Il faut mentionner aussi la peur de se ridiculiser en faisant des fautes. Il y a toujours chez l'apprenant chinois, en situation scolaire, surtout en classe de langue, la crainte de perdre la face devant ses amis. Quand un apprenant a fait rire les autres par une prononciation incorrecte ou une intonation ridicule, il n'ose plus ouvrir la bouche.

Mieux vaut garder le silence que de risquer de commettre une faute. On est donc très rarement volontaire pour prendre la parole. On a souvent tendance à bien réfléchir sur la structure des phrases avant de les prononcer, car « une parole lâchée, comme de l'eau versée, ne se rattrape jamais » (Proverbe chinois). Alors qu'un étudiant français répond immédiatement à une question, les Chinois s'accordent quelques instants de réflexion, d'organisation de leur pensée avant de répondre, d'où des hésitations longues qui peuvent être mal interprétées.

I.1.2 La nouvelle relation

Une nouvelle relation en classe doit reposer sur l'égalité et la fraternité entre l'enseignant et l'apprenant. L'égalité signifie la suppression de la hiérarchie dans l'enseignement/apprentissage. Dans la classe de langue, il faut créer un échange plus libre sur un pied d'égalité. C'est-à-dire que ce n'est pas toujours l'enseignant qui domine la classe, qui questionne toujours ses apprenants, ces derniers ont aussi le droit de questionner et de se questionner mutuellement. C'est seulement ainsi que la transmission du savoir peut être insérée dans un circuit de communication dite authentique.

La fraternité veut dire la création d'une atmosphère amicale dans laquelle fonctionne la classe de langue. Du point de vue psychologique, on s'exprime plus librement et aisément dans une atmosphère détendue. Plus l'enseignant crée une atmosphère d'acceptation franche et amicale de tous les discours produits par les apprenants, plus ces derniers sont disposés à dire des choses neuves et originales, c'est ainsi qu'ils acquièrent plus d'autonomie langagière.

En revanche, face à un enseignant rigide, strict et rigoureux, l'apprenant risque d'avoir peur, peur de perdre la face. Donc, il cherchera au contraire à réduire son rôle lors d'une interaction. Dans ces conditions, l'interaction ne peut pas favoriser l'autonomie langagière. En fait, ne pas se sentir en danger est l'une

des conditions pour une interaction réussie. Ainsi, un enseignement interactif amène l'enseignant à jouer des rôles différents :

- **Créateur**

Un enseignant compétent devrait, selon nous, adapter son effort à varier et dynamiser sa classe avec tous les moyens possibles. Il doit se laisser affronter des risques chaque jour, être innovateur, animateur, artiste, etc. Il doit être le créateur de chaque nouveau cours et le metteur en scène pour que les autres se sentent acteurs.

Un enseignant compétent ne doit pas entraver l'autonomie, la créativité et la communication centrée sur l'apprenant. Au lieu d'être un simple manipulateur de méthodes, il doit construire un cours adapté à son public en puisant dans les matériaux fournis.

D'après nos observations, la plupart des enseignants chinois ont beaucoup de difficultés à s'adapter à un changement en classe. La plupart d'entre eux, quels que soient leur âge et leur expérience, se contentent de mener leur cours avec les mêmes pratiques et la même méthode pendant de longues années sans aucun changement. D'une part, parce qu'ils se sentent plus à l'aise avec leurs pratiques traditionnelles déjà autonomisées et, d'autre part, parce que les nouvelles pratiques sont assez techniques, exigeant une recherche permanente.

- **Fournisseur**

En Chine, en raison d'une centration sur le manuel et l'enseignant, ce premier reste toujours une ressource sacrée et digne durant quatre années d'études. Nous entendons souvent une conversation comme ci-après entre l'étudiant et l'enseignant :

Etudiant : *Professeur, est-ce que vous pourriez nous recommander quelques ressources d'apprentissage ?*

Enseignant : *Toi, d'abord, tu travailles bien sur ton manuel. Est-ce que tu as déjà maîtrisé tout ton manuel ?*

Certes, ce genre de réaction de la part de l'enseignant démotive et décourage les apprenants et empêche l'autonomie d'apprentissage.

Nous pensons que l'enseignant, comme « fournisseur », doit procurer à l'apprenant le maximum d'échantillons de langue étrangère en organisant leur présentation pour l'aider à les acquérir. Il doit faciliter les procédés nécessaires à la pratique des activités interactives en fournissant les documents adéquats, les matériaux qui aideront à la réalisation de l'activité ludique et, en général, tout ce qui est nécessaire pour motiver les apprenants dans une ambiance de joie et d'enthousiasme.

En dehors de la classe, l'enseignant doit aussi laisser la liberté aux apprenants de choisir eux-mêmes le contenu de l'apprentissage, en déterminant les situations où il croit pouvoir plus tard utiliser la langue étrangère.

En fait, à l'heure actuelle, internet est devenu accessible dans toutes les universités chinoises, et la plupart des apprenants s'en servent comme d'un moyen d'apprentissage. Mais faute d'un niveau linguistique suffisant, ils n'arrivent pas toujours bien à choisir parmi les immenses ressources en ligne.

Durant notre stage en Chine, nous avons essayé de fournir diverses ressources aux apprenants et leur avons suggéré de chercher eux-mêmes sur internet, en leur donnant des indices nécessaires ; les résultats furent très satisfaisants. Au fur et à mesure, nous avons remarqué que les apprenants posaient de plus en plus de questions sur les ressources qu'ils avaient trouvées en dehors de la classe, et cela a rendu nos classes beaucoup plus actives et plus dynamiques. Avec des thèmes intéressants, même les plus timides commencent à participer à la discussion.

- « **Locuteur fantôme** »²⁵⁹

Sous l'influence de la méthode traditionnelle, en classe de langue étrangère en Chine, l'enseignant se présente partout pendant toute la séance du cours. Même si pendant la discussion du groupe, les apprenants se sentent moins à l'aise lorsque l'enseignant se dresse à côté d'eux. Pour eux, la mission et l'intention de ce dernier sont de surveiller leurs fautes.

Sur ce point, Schiffler parle de l'enseignant comme « locuteur fantôme » qui se trouve près des apprenants en tant que présence physique, en donnant un sentiment de sécurité au groupe, mais intervenant seulement en cas de blocage dans un échange entre les apprenants.

« Tout élève peut faire signe à l'enseignant, à la suite de quoi celui-ci s'installe derrière lui. L'élève fait part à l'enseignant de ce qu'il voudrait exprimer dans la L.E., ou bien il lui demande la traduction d'un mot déterminé, etc. »²⁶⁰

Comme nous l'avons signalé dans la partie théorique, acquérir une certaine autonomie présente un nouveau besoin dans l'enseignement/apprentissage de langue. Le point de départ d'un enseignement interactif, c'est la primauté accordée à l'apprenant, à ses besoins langagiers, à ses problèmes affectifs, à ses blocages, à ses motivations conscientes et latentes, en un mot, à sa faculté et à ses raisons propres d'apprendre ou de ne pas apprendre. Dans les activités pédagogiques, il faut encourager les apprenants, autrement dit, l'enseignant doit encourager les apprenants à découvrir.

Sous un enseignement interactif, les apprenants ne sont plus des récepteurs du savoir mais des acteurs en classe de langue. Ils deviennent de plus en plus autonomes parce qu'un enseignement interactif les oblige à être les

²⁵⁹ SCHIFFLER L. (1991) : *op.cit.*, p. 65

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 67

responsables de leur propre apprentissage. Au début, ils se sentent moins à l'aise et ont diverses peurs (peur linguistique, psychologique, etc.), mais après un certain temps, ils prennent conscience que c'est la seule façon d'apprendre à parler, et ils deviennent de plus en plus sûrs d'eux. Et cette confiance en soi facilitera certainement l'autonomie langagière non seulement en classe de langue mais aussi dans l'apprentissage quotidien.

I.2 Création d'une nouvelle ambiance de communication

I.2.1 La communication traditionnelle

En ce qui concerne la communication traditionnelle en classe, nous pensons souvent que, en règle générale, les enseignants et les apprenants d'une langue étrangère n'ont pas grande chose de bien captivant à se dire. Si l'enseignant s'informe auprès de ses étudiants de l'heure qu'il est, ce n'est pas parce qu'il ne sait pas l'heure, mais pour faire parler ses étudiants. Nous constatons aussi que si les principaux acteurs de la classe ont vraiment quelque chose à dire, ils préfèrent se servir de leur langue maternelle. Se servir d'une langue étrangère avec une personne parlant la même langue maternelle est ressenti par la plupart des apprenants comme une chose peu sérieuse. Comme le souligne Paul Bogaards dans son *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* :

« Cela rappelle le jeu de Monopoly : on dépense ou on encaisse de l'argent sans vraiment s'appauvrir ni s'enrichir. Ce qui rend l'apprentissage des L2 souvent moins amusant que ce jeu, cependant, c'est qu'il existe un désaccord fondamental entre les participants : là où l'enseignant a tendance à penser « peu importe ce qu'ils disent, pourvu que ce soit correct », les apprenants se moquent

de la correction et veulent avant tout être compris. Bref, l'un veut faire jouer, les autres veulent gagner. »²⁶¹

Selon E. Bautier-Castaing²⁶², c'est l'absence d'enjeux authentiques. Dans la communication normale, il existe toujours un enjeu qui se situe en dehors du langage : on veut obtenir une information ou un service, on souhaite connaître l'opinion des autres, etc. Dans tous ces cas, le langage est un moyen qui sert à autre chose. C'est justement cette autre chose qui fait défaut dans la pratique bien connue de l'enseignement des langues étrangères.

Durant toute la période de nos observations, nous avons constaté un manque de dynamique générale d'une part, et de dynamique interactionnelle d'autre part. Nous pensons que l'ambiance de la classe reste un peu tendue et les apprenants s'absentent intérieurement malgré le calme et le sourire qu'ils montrent. Les activités pratiquées en classe restent un peu monotones et ne correspondent plus aux besoins réels de nos apprenants.

La plupart des interactions verbales se passent entre les enseignants et les apprenants uniquement par les questions-réponses fondées sur la compréhension du texte écrit. L'enseignant donne des consignes, corrige, évalue et fait parler, même si les dialogues et les textes sont authentiques. Mais cela ne suffit pas pour que les apprenants entrent spontanément dans les échanges verbaux. De la part des apprenants, le but de ces interactions est de vérifier la compréhension des textes et de produire les réponses attendues par les enseignants. Dans ce cas, les apprenants refusent d'écouter les autres et perdent beaucoup d'occasions d'apprendre, parce que dans un cours de langue, l'exposition à la langue est constituée par l'ensemble des documents utilisés (documents authentiques et fabriqués), tant le discours de l'enseignant que celui des autres apprenants.

²⁶¹ BOGAARDS P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des étrangères*, p. 116

²⁶² BAUTIER-CASTAING E. (1982) : « L'authentique désauthentifier : la situation scolaire de productions langagières », *Études de linguistique appliquée*, n°48, p. 80-90

D'autre part, les interactions entre les apprenants eux-mêmes se font à travers les jeux de rôle qui se réduisent dans la plupart des cas à une récitation des dialogues du manuel. Comme la classe de langues est un espace d'échanges réels, ceux-ci ne peuvent pas être limités entre l'enseignant et les apprenants, puisque cela constituerait une barrière de la communication authentique. Il est évident qu'il y a des échanges réels entre les apprenants puisqu'ils ont tous un point commun, ils sont dans la classe pour apprendre une langue étrangère. Donc, il faut proposer des activités mettant en jeu non seulement la relation apprenant-enseignant mais également la relation des apprenants entre eux.

I.2.2 La communication authentique

Pour les méthodes communicatives, la langue étrangère doit être enseignée comme moyen de communication et d'interaction sociale. L'enseignement doit donc être centré, non pas sur le code, mais sur l'usage de la langue en situation. Dans ce sens, Germain affirme :

« Les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication »²⁶³.

C'est donc une communication « authentique » ou « naturelle » qui est recherchée à travers ces activités. La participation de l'apprenant doit répondre à un besoin d'expression ; il doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, avoir le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle. Ce comportement recherché se distingue de la communication imitée, simulée ou

²⁶³ GERMAIN C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, p. 211

guidée, où l'apprenant communique avec un auditoire qui sait déjà ou pour faire plaisir à l'enseignant.

Selon Kramsch,

« En tant que membres d'un groupe, enseignant et apprenants ont en outre à perfectionner leur faculté de communiquer l'un avec l'autre dans la langue étrangère. Ils font cela en prenant part à certaines activités de groupe, par exemple : lire un texte et en discuter, faire un exercice structural, jouer des rôles, prendre part à un jeu de simulation, etc. Ces activités requièrent l'accomplissement de certaines tâches de groupe visant à l'apprentissage de la communication : prendre l'initiative (identifier la tâche, faire des suggestions, prendre la parole), interrompre, ménager le discours, etc.) ; solliciter et donner une opinion, des informations ; clarifier, commenter, élaborer les idées des autres ; résumer ce qui a été dit. »²⁶⁴

En un mot, il en résulte que les activités d'interaction orale entre les apprenants peuvent favoriser la prise de risque langagière en suscitant la communication authentique dans la classe de langue.

Commençons par la notion d'authenticité. L'approche communicative a introduit la notion d'authenticité en classe de langue et nous inspire les deux points suivants :

- Authenticité de l'input (textes de support, iconographie, etc.)
- Authenticité de la communication au sein de la classe.

En ce qui concerne l'authenticité de l'input, étant donné que le but de notre apprentissage/enseignement est de communiquer en français, avec les natifs et dans toutes les situations dans lesquelles l'apprenant est susceptible de se

²⁶⁴ KRAMSCH C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langues*, p. 81-82

trouver, il est essentiel que ce processus puisse le familiariser avec toutes les facettes des interactions naturelles. Il s'avère donc nécessaire d'offrir aux apprenants le plus souvent possible les traits de l'oralité qui n'ont pas encore la place qu'ils méritent dans les classes. Cela nécessite que les enseignants essayent de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour chercher les documents authentiques oraux appropriés, en ne se contentent pas seulement des manuels.

En ce qui concerne l'authenticité de la communication, dans le passage suivant, G. Dalgalian souligne bien cette distinction entre la communication authentique et ce que l'on pourrait appeler une pseudo-communication :

« On a trop longtemps confondu production verbale et performance linguistique réelle, c'est-à-dire la parole destinée à exercer la langue et la parole destinée à communiquer. [...] Chaque fois que la parole de l'apprenant est conditionnée par les cadres rigides d'un exercice ou d'une activité relevant de l'imitation ou de la reproduction analogique, elle ne s'inscrit pas dans le circuit de la communication. »²⁶⁵

Comme nous l'avons déjà constaté en suivant les cours de nos enseignants, la plupart des activités pratiquées en classe ne favorisent pas l'interaction authentique entre les participants. Ainsi, il est évident que la compétence orale n'est pas assez développée chez les apprenants. Leurs productions orales nous ont montré que ceux-ci parlent d'une manière stéréotypée en essayant de produire les structures qui figurent dans le manuel, surtout leur manuel de français fondamental. Cela nous amène à estimer que nos apprenants n'ont pas eu un contact plus fréquent et continu avec la langue française orale, ce qui nécessiterait d'intensifier les interactions orales en classe.

²⁶⁵ DALGALIAN G. *et al.* (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues*, p. 19

I.3 Acquisition de l'autonomie langagière

Trop concentrés sur la précision lors de la conversation spontanée, les apprenants manifestent un manque d'autonomie langagière. Néanmoins, nous admettons que la précision et l'aisance sont deux aspects différents lors de l'apprentissage d'une langue ; des recherches en didactique des langues montrent quand même que nous pouvons acquérir de l'aisance comme une compétence implicite.²⁶⁶ Un enseignement interactif authentique facilitera cette acquisition. Les théories dont nous parlerons ci-dessous expliquent notre point de vue et nous permettront de comprendre pourquoi nos apprenants peuvent obtenir de bons résultats aux examens écrits, tout en étant incapables de suivre ou de participer à une conversation authentique dans la classe ou en dehors de celle-ci.

I.3.1 Mémoire déclarative et mémoire procédurale

Nous possédons deux types de mémoires pour apprendre quelque chose - la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. La première, appelée aussi explicite, permet d'exprimer une connaissance, de « déclarer » ce que nous savons ou de faire revenir un souvenir. La seconde, qui sert à l'apprentissage des habiletés, c'est-à-dire des habitudes et des savoir-faire (faire du vélo, prononcer une suite de mots couramment), est appelée aussi implicite.

Certains chercheurs, s'inscrivant dans une approche cognitive (J.-R. Anderson 1982)²⁶⁷ ou sociocognitive (P. Bange 2005)²⁶⁸, considèrent le langage comme un savoir-faire ou savoir procédural, et l'apprentissage d'une langue étrangère comme un apprentissage procédural. Cette conception a pour conséquence qu'une langue ne peut être acquise que par la pratique :

²⁶⁶ GERMAIN C., NETTEN J. (2002) : « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques », *Communication prononcée au Colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, p. 1- 2

²⁶⁷ ANDERSON J.R. (1982) : « Acquisition of cognitive skill », *Psychological Review*, n°89, p. 369-403

²⁶⁸ BANGE P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*.

« Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. Car le principe général d'apprentissage de tout savoir-faire est celui de l'apprentissage par la pratique ("learning by doing") »²⁶⁹.

Dans cette optique, la compétence communicative est considérée comme l'ensemble des règles procédurales qui ont été acquises dans la pratique, et dont il dispose pour réaliser une performance. Il ne suffit donc pas que l'enseignant transmette des connaissances sur la langue pour que leurs étudiants sachent parler. En d'autres termes, on ne peut passer spontanément de la connaissance formelle d'une langue (mémoire déclarative) au savoir-faire communicatif (mémoire procédurale). Dans ce sens,

« Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échec de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. »²⁷⁰

²⁶⁹ GRIGGS P. *et al.* (2002) : *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères*, p. 19

²⁷⁰ ANDERSON J.R. (1987) : *Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions*, p. 206, cité par BANGE P. *et al.* (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, p. 18

En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut permettre d'améliorer l'apprentissage procédural. Il s'agit de la pratique d'énoncés, en situation de communication, dans lesquels on trouve l'application de règles.

«... c'est grâce à la mémoire procédurale ou mémoire des habiletés que nous sommes à même de prononcer des phrases en situation, de comprendre rapidement des textes composés de suites de mots dont nous avons assimilé les mécanismes d'enchaînement... Prononcer des suites de mots, lire et améliorer sa vitesse de lecture ne peut se faire que grâce à la mémoire procédurale, par la pratique, à force de recourir aux textes, aux documents oraux, à la parole et à l'écriture. »²⁷¹

D'après des expériences de l'enseignement/apprentissage des langues en milieu institutionnel, on a beaucoup trop recours à la mémoire déclarative au détriment de la mémoire procédurale.

Comme le souligne Courtillon,

« ...l'attention et la conscience sont nécessaires, dans une certaine mesure, au début de l'apprentissage, mais elles deviennent moins importantes au fur et à mesure que nous progressons. On facilite donc l'apprentissage d'habiletés linguistiques en faisant prendre conscience à l'apprenant des mécanismes de base qui ne lui paraissent pas immédiatement évidents. Mais ensuite, les habiletés s'améliorent uniquement par la fréquence d'utilisation du discours et par le recours au texte. En insistant sur des mécanismes qui semblent évidents à l'élève – dans le cas d'une L.V. ou à un niveau plus avancé

²⁷¹ COURTILLON J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, p. 60

de l'apprentissage -, non seulement on lui fait perdre son temps, mais on retarde l'acquisition des habiletés. » ²⁷²

Prenons l'exemple de l'enseignement du mode subjonctif en Chine. Pour les apprenants spécialistes de français, on commence à enseigner le subjonctif un an après l'apprentissage du français par la contrainte de la complexité morpho-syntaxique, ce qui nous semble trop tard. C'est pourquoi on entend souvent des enseignants se lamenter de ce que, malgré tous les exercices qu'ils font, leurs étudiants n'ont toujours pas acquis le subjonctif et continuent à faire les mêmes fautes.

En fait, l'utilisation du mode subjonctif est très courante dans la vie quotidienne, elle est très utile dans la communication. Ce qui est le plus important, c'est de tenir compte des besoins langagiers des apprenants dans la communication réelle. Un proverbe chinois dit : « il ne faut pas s'abstenir de manger de peur d'être étouffé ».

En ce sens, on aurait plus de chances d'obtenir l'insertion de subjonctifs dans la mémoire procédurale en demandant aux apprenants de rédiger des consignes pour réaliser un mode d'emploi personnalisé ou de donner des conseils à un ami en utilisant le plus possible de phrases commençant par : « il faut que tu/vous... » C'est dans un processus de production personnelle qu'on peut développer la mémoire procédurale et non dans des tâches où le texte est pré-écrit.

I.3.2 Vers le sens et le code

Nous avons expliqué plus haut que, malgré une application de plus en plus répandue des manuels importés de France, ces mises en scène ne sont pas toujours axées sur l'acquisition de l'aisance et visent parfois à augmenter la compétence linguistique, c'est-à-dire, la connaissance du code. Dans ce cas, elles

²⁷² *Ibid.*

constituent des « activités de correction et de structure » où la priorité est donnée aux formes de la langue, aux formes correctes.

D'après Schmitt-Gervers,

« L'aisance dans la production et la réception orales ne peut émerger et augmenter chez l'apprenant que si l'enseignant organise régulièrement des « activités axées sur l'acquisition de l'aisance » dans sa classe, c'est-à-dire, des activités où l'apprenant-producteur/récepteur doit mettre en œuvre le savoir linguistique qu'il a acquis, aussi peut soit-il, pour réaliser des objectifs, pour satisfaire des besoins extra communicatifs dans des situations réelles (augmenter ses connaissances, établir le contact, fournir des informations, se faire plaisir...). On lui demande de construire du sens et non pas des formes linguistiques. Dans ces activités, il importe moins que les phrases produites correspondent phonologiquement, syntaxiquement et stylistiquement à la norme, ou que le récepteur comprenne ou non 100% des mots d'un texte oral. Primordiales sont la transmission et la réception spontanées du message, l'expression et la compréhension en tant qu'individu, de façon autonome et naturelle, tout comme on le ferait dans sa langue maternelle. »²⁷³

Selon H. Besse et R. Porquier,

« Cette conception de l'apprentissage donne une base à l'utilisation simultanée ou parallèle d'activité de classe de deux types : les unes, visant un emploi situationnel et motivé de la langue étrangère, orienté par le sens, par le besoin de comprendre, de dire et de s'exprimer, et mettant en jeu plusieurs composantes de la compétence

²⁷³ SCHMITT-GEVERS H. (1997) : « L'aisance orale en langue étrangère : enseignement/acquisition et évaluation », *Mélanges CRAPEL*, n°23, p. 162-163

de communication, les autres, déterminées par des objectifs plus stricts d'apprentissage et de réflexion linguistique. »²⁷⁴

Les deux notions que nous venons d'expliquer nous ont amenée à des réflexions sur les pratiques en classe. D'après nous, pour que les apprenants puissent communiquer oralement en langue française, le mieux serait de proposer davantage d'activités portant sur le sens, pour les amener à une autonomie langagière. Nous pensons qu'un enseignement interactif correspond tout à fait à ce besoin dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, car il donne « *la priorité au sens et non à la mécanisation dans la production de l'énoncé* ». ²⁷⁵

I.3.3 Input et Output

Krashen (2003)²⁷⁶ explique que l'acquisition d'une L2 se fait de façon involontaire, ne demande ni effort ni énergie, ni aucun travail particulier à condition que l'apprenant reçoive de l'input compréhensible. Suivant cette hypothèse, le niveau optimal de cet input doit être de $i+1$, i.e. légèrement au-dessus du niveau de compétence initial de l'apprenant. Il explique également que si l'apprenant reçoit suffisamment d'input compréhensible, les structures qu'il est prêt à acquérir seront présentes.

Swain (1995)²⁷⁷, fondant ses travaux sur l'hypothèse de l'input, a mené une recherche où il a conclu que le fait de recevoir de l'input sans pour autant devoir produire, favorise le développement d'habiletés de compréhension en L2 (l'écoute et la lecture) à un niveau proche de celui des locuteurs natifs de la langue cible, mais ne permet pas le développement des habiletés de production (la parole et l'écriture) à un même niveau. Il a ainsi formulé l'hypothèse de l'output que seule la production en L2 (output) oblige vraiment l'apprenant à s'astreindre

²⁷⁴ BESSE H., PORQUIER R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, p. 76

²⁷⁵ PENDANX M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, p. 117

²⁷⁶ KRASHEN S. (2003) : *Explorations in Language Acquisition and Language Use*

²⁷⁷ SWAIN M. (1995) : *Three functions of output in second language learning*

à un traitement grammatical complet qui favorise un développement plus efficace de la syntaxe et de la morphologie de la L2. Quand on est forcé à exprimer d'une manière compréhensible ce qu'on veut, on est obligé de faire un effort, ce qui améliore l'apprentissage.

En ce sens, l'output permet à l'apprenant :

- de prendre conscience de ses lacunes ou problèmes en L2 ;
- de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes ;
- de réfléchir, discuter et analyser ses lacunes et/ou problèmes.

I. Shinichi définit aussi quatre fonctions de l'output :²⁷⁸

- La fonction de fluidité

Si l'on est habitué à produire de l'output en situations naturelles, l'accès au savoir en langue étrangère s'améliore et avec lui la fluidité.

- La fonction de contrôle des hypothèses

En recevant les réactions des locuteurs aux expressions produites, l'apprenant peut juger l'intelligibilité et le style linguistique de son output.

- La fonction de métalinguistique

Un autre avantage d'une fréquente activité d'output est la réflexion sur la langue qui renforce la conscience et la connaissance des règles, des formes et des fonctions des expressions utilisées.

- La fonction d'accroissement de la conscience

²⁷⁸ IZUMI SHINICHI (2003) : « Comprehension and Production Process in Second Language Learning: In Search of Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis », *Applied Linguistics* vol. 24, n° 2, p. 168-196

Toujours en jugeant les réactions des autres aux outputs exprimés, les apprenants peuvent évaluer ce qu'ils savent dire par rapport à ce qu'ils souhaitent dire. Ceci leur montre leurs « chantiers » linguistiques et les engage à s'y investir davantage.

Tout en réfléchissant à la nécessité d'un enseignement interactif pour développer l'autonomie langagière des apprenants, nous allons essayer de trouver quelques pistes pour arriver à cette fin dans le contexte universitaire chinois.

CHAPITRE II

UNE CLASSE INTERACTIVE AUTHENTIQUE :

COMMENT ?

II.1 Authenticité : objectif et revendication

Si nous faisons un retour en arrière, nous nous rendons compte que ce n'est qu'avec l'approche communicative que la communication authentique devient un objectif d'enseignement/apprentissage. Les autres méthodes visaient à un apprentissage mécanique des mots isolés et des expressions hors contexte (sans parler de la méthode traduction-grammaire qui n'accordait aucune place à la communication).

La méthode directe a peu de chances de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication authentique, puisque décrire les actions qu'on est en train de faire (par exemple, « maintenant, j'ouvre la porte ») ou nommer une réalité déjà connue (on demande : « qu'est-ce que c'est ? » en montrant un objet) constituent des dialogues conventionnels. De plus, les images utilisées dans cette méthode ne peuvent pas déclencher de discussions parce qu'elles sont de simples supports linguistiques. Même les dialogues, que la méthode directe a introduits, sont descriptifs et structurés autour de centres d'intérêt et, par conséquent, très peu motivants.

Les exercices structuraux de la méthode audio-orale habituent l'apprenant à construire des réponses à partir de phrases- modèles qui lui donnent tous les éléments nécessaires. Pour autant, dans la situation authentique où il doit prendre la responsabilité de poser des questions, participer activement, il se sent désarmés.

La méthode SGAV établit des liens entre la structure et la situation de communication. Mais le modèle stimulus-réponse-renforcement force les

apprenants à la prise de parole, sans toutefois qu'ils se sentent impliqués dans leur discours.

Avec l'approche communicative, la langue n'est plus un objet d'étude mais un instrument de communication. Comme l'exprime Azzeddine Mahieddine dans sa thèse,

« L'approche communicative a en fait revendiqué l'authenticité d'un triple point de vue : 1) authenticité de la langue enseignée (exposition à la diversité des registres de langue en fonction des situations de communication) ; 2) authenticité des documents de travail (exposition à des discours effectivement produits dans le milieu social où la langue est habituellement utilisée) ; 3) authenticité de la communication en classe (susciter en classe des échanges... "réels"). »²⁷⁹

II.2 Authenticité des documents de travail

L'apparition du concept de document authentique en didactique du FLE est datée du début des années 1970. Ce sont des documents non composés à des fins pédagogiques, et destinés au départ à des locuteurs natifs, ce qui permet d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle.

Jusqu'à présent, la plupart des manuels importés de France utilisés en Chine poursuivent l'approche communicative et présentent les documents authentiques.

Nous nous entendons tous sur le fait que l'usage du document authentique a revivifié dans la classe une notion oubliée : celle du plaisir. Les apprenants peuvent découvrir une autre culture par des images vivifiantes (photos,

²⁷⁹ MAHIEDDINE A. (2009) : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère, Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*, p. 195

spots publicitaires, etc.) en s'apercevant que le français est une langue vivante parlée par des personnes différentes (âge, niveau culturel, appartenance sociale, accent, etc.). En un mot, par le biais des documents authentiques, l'apprenant a la possibilité de découvrir les variétés de la langue.

Comme l'exprime Jacqueline Feuillet :

« ...aux niveaux pédagogique, linguistique et socio-culturel, il remplit pleinement sa fonction, en offrant le cadre et les moyens nécessaires à la communication qu'il véhicule, mais aussi à celle qu'il doit faire naître chez les élèves, c'est-à-dire aux actes de parole authentiques. Les personnages, vraisemblables, mis en scène dans des situations généralement naturelles et vivantes, favorisent l'implication personnelle de l'apprenant qui arrive ainsi à mettre en œuvre des échanges réels. »²⁸⁰

En ce sens, L. Girault a donné les raisons pour lesquelles les documents authentiques doivent entrer dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues :

« - Ils représentent une source de motivation, de dynamisme, un facteur d'implication : familier, incitatif, il dynamise la classe de langue en connectant les apprenants au réel et en leur permettant de concevoir la langue étrangère comme une réalité vivante. Il chasse l'ennui au profit du plaisir, mais à condition d'une exploitation intéressante. L'intérêt qu'il suscite fait de lui un précieux déclencheur de parole : il favorise l'authenticité des interactions dans la classe, ce qui est particulièrement important pour un enseignement qui se veut « communicatif ».

²⁸⁰ FEUILLET J. (1990) : « Communicatif et fonctionnel dans une méthode vidéo de français langue étrangère, bilan d'une expérience », *Cahiers de l'E.R.E.L.*, n°3 spécial, p. 88

- Son utilisation est l'occasion pour l'enseignant d'exposer la langue dans toute sa richesse, dans son infinie variété ; l'apprenant est confronté à différents registres de langues, modes de discours, etc.

- Il met en jeu les diverses composantes d'une réelle compétence de communication, en présentant la communication dans toute sa densité... Des données aussi bien linguistiques que non-linguistiques, pragmatiques, discursives, référentielles ou socioculturelles...sont ainsi présentées aux apprenants et ce, toujours « en situation ».

- Il constitue une fenêtre sur la France, la vie, l'actualité : dans la mesure où il appartient à l'environnement quotidien des Français, il est particulièrement utile pour véhiculer des informations culturelles. Ce sont d'excellents « matériaux sociaux » qui permettent de faire partager aux apprenants qui n'en sont pas les destinataires, quelque chose avec les Français, en l'immiscant dans leur actualité, leurs rêves, leurs préoccupations, leurs désirs, leurs imaginaires socioculturels, leurs ambitions, etc. La langue enseignée se trouve ainsi inscrite dans la réalité socioculturelle du pays cible. »²⁸¹

En effet, le document authentique représente un support idéal, à tout point de vue, en classe de langue étrangère, que ce soit pour faire découvrir une culture étrangère ou bien pour motiver les apprenants, susciter leurs intérêts et les faire communiquer, etc.

De nos jours, il existe une multiplicité de canaux par lesquels on peut avoir accès à des documents authentiques. L'enseignant ne doit pas se contenter des documents fournis par les manuels, mais il doit chercher des documents plus diversifiés et adéquats, par exemple des émissions de télévisions diffusées par satellites, des films en version originale sous-titrés, des chansons à la radio, des revues. Et il ne faut surtout pas oublier les sites Internet, le moyen le plus

²⁸¹ GIRAULT L. (1999) : *De l'authenticité en classe de FLE*, p. 45-89

accessible pour un public d'apprenants éloigné. Par exemple, lors de notre enseignement, nous avons beaucoup utilisé le site http://www.francparler.org/dossiers/docauth_pistes.htm qui propose une source de documents authentiques bien catégorisés et à visée pédagogique.

Bien choisir des documents authentiques peut s'avérer être un travail long et pénible. Il est nécessaire de ne pas réaliser cette tâche au dernier moment, car le temps risque de manquer pour trouver le document le plus adéquat. D'après nos expériences, pour préparer une séance de 45 minutes de cours, il faudrait au mois trois ou quatre heures de recherche de documents appropriés.

Voici le tableau qui pourrait aider nos enseignants chinois à choisir :

	Catégorie générale	Exemples
Les documents authentiques écrits	Textes fonctionnels de la vie quotidienne:	Horaires de bus, tickets de caisse, fiches mode d'emploi, petites annonces, des faire-part, cartes de visite, cartes postales (le texte au verso), tracts, petits mots, lettres amicales, billets de train, toute sorte d'avis, textes littéraires (romans, poèmes, pièces théâtrale, contes), horoscopes, etc.
	Textes fonctionnels de la vie administrative:	Formulaires d'inscription, constats amiables d'accidents, lettres officielles, annonces.
Les documents authentiques sonores	Documents d'un oral spontané:	Conversations à vif, interviews, débats, échanges, quotidiennes, récits de vie, débats radiophoniques, conversations téléphoniques, messages par haut-parleurs, etc.
	Documents d'un écrit oralisé:	Informations ou jeux radiophoniques, récits de poèmes ou d'autres textes littéraires, différents types de discours officiels, conférences, spots publicitaires à la radio, chansons, comptines, etc.
Les documents authentiques visuels et télévisuels	Documents visuels :	Affiches publicitaires, dépliants touristiques ou publicitaires, catalogues commerciaux, emballages de produits alimentaires, recettes de cuisine, menus de restaurant, photographies (professionnelles ou d'amateur), des planches des Bandes Dessinées
	Documents télévisuels:	Des journaux télévisés, bulletins météo, reportages, des feuilletons, des matchs, des clips vidéo, des spots publicitaires, des DVD sous-titrés dans la langue des élèves, des dessins animés, etc.
	Documents médiatiques:	Informations météorologiques, horoscopes, faits divers, tests de personnalité, jeux (grilles de mots croisés, jeux de société, etc.), articles, courrier du cœur, etc.
Les documents authentiques électroniques	Documents multimédias	Tout document brut ou didactisé diffusé sur Internet à des fins communicatives ou informatives et guère en vue d'apprentissage d'une LE dont le grand intérêt émane de ses spécificités pédagogiques: l'interactivité, la multicanalité, la multiréférentialité, l'hypertextualité et l'actualité.

282

II.2.1 Les documents audiovisuels

Les genres représentés par les documents audiovisuels peuvent être de types variés : actualité, documentaire, journal télévisé, cinéma, téléfilms, variétés, jeux, divertissements, etc. Cette variété peut favoriser la motivation des apprenants en stimulant leurs centres d'intérêt et les inciter à prendre la parole.

Lancien a fait remarquer que :

« Les images mobiles des documents audiovisuels sont plus riches que les images fixes car elles contiennent des informations

²⁸² pedagogie.ac-amiens.fr/.../document%20authentique.htm

sociales et culturelles diverses et présentent différents éléments contextuels de la situation de communication, notamment à travers les éléments non-verbaux ».²⁸³

Quant à la variété des discours, Lancien prétend que :

« les documents audiovisuels sont caractérisés par une variété de discours oraux (dialogues de films, échanges de débats, voix commentaires de reportages, etc.) que l'élève peut mettre en relation avec les éléments livrés par les images ».²⁸⁴

Maintenant, pour la plupart des classes de français en Chine, les enseignants pensent que la présence de documents authentiques dans les manuels importés de France suffit à remplir la fonction communicative de leurs cours.

D'une part, nous admettons que ces dialogues respectent davantage les interactions authentiques et restent plus accessibles au sens pour les apprenants, surtout les débutants. D'autre part, nous pensons que ces documents didactisés pour la fin pédagogique sont loin d'être suffisants pour acquérir une compétence communicative authentique, compte tenu de la complexité de l'oralité, comme nous l'avons mentionné dans la première partie.

Citons quelques exemples qui font partie de la grammaire de l'oral mais qui ne comportent pas assez dans les dialogues :

- des simplifications : disparition du « ne » avec la négation, transformation du « il » en « i », « tu es » en « t'es », etc.
- des phrases qui ne sont pas toujours construites sur le modèle :
sujet+verbe+complément
- les marques d'hésitation (euh, hein, hmm,) ;

²⁸³ LANCIEN T. (1998) : *Le multimédia*, p. 8

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 9

- les marqueurs phatiques et les régulateurs (tu sais, tu vois, hein, hum, n'est-ce pas, bon, bien, d'accord, ben, alors, voilà...);
- les ouvreurs (tiens, à propos, alors, voilà...);
- les conclusifs (enfin, de toute façon, bon ben...);
- les autres marqueurs ou chevilles du discours (attends, voyons, regarde, écoute, là, donc, puis, alors, et puis, non mais, ouais, au fait, dis donc...).

Toutes ces marques d'oralité que les natifs utilisent, mais que les apprenants étrangers n'arrivent pas à utiliser parce que dans leur souci de produire correctement leur message, ils les oublient. Mais ces mots sont spécifiques à chaque langue, ils sont très discrets, automatiques et spontanés et souvent dirigent la conversation.

Comme nous l'avons remarqué lors d'analyses de l'examen oral, les discours de l'enseignant, qui se distinguaient par un certain nombre de caractéristiques mentionnées ci-dessus, empêchaient la compréhension et ont ainsi bloqué les interactions.

Dans ce cas, nous considérons que l'introduction et l'utilisation systématique des documents audiovisuels authentiques en classe de français en milieu universitaire est indispensable et reste urgent.

Aujourd'hui en Chine, bien que la plupart des salles de classes soient équipées de matériaux multimédias, leur mise en service par nos enseignants n'est pas évidente. En ce qui concerne l'utilisation des documents authentiques, par exemple les films, la plupart des enseignants n'en font regarder que pour occuper le dernier cours d'un trimestre.

Aussi, de nombreux enseignants se servent du projecteur comme d'un tableau noir pour présenter le contenu du cours en PowerPoint. D'après nos observations, cela a aggravé la passivité des apprenants d'une part et de

l'enseignant d'autre part. Après chaque séance, l'enseignant envoie les dossiers par mail et les apprenants pensent pouvoir les réviser toujours et partout. Cela cantonne la classe à la méthode traditionnelle.

Durant notre stage d'enseignement à l'université du Peuple de Chine, nous avons distribué un questionnaire pour une classe de grands débutants afin de les interroger sur leurs attentes et leurs objectifs de l'apprentissage. L'un des apprenants avait écrit que c'était l'utilisation du Powerpoint qu'il ne pouvait pas supporter. Moderniser l'enseignement de la langue étrangère ne doit pas se faire par la modernisation des matériaux pédagogiques; l'essentiel est de moderniser les pratiques !

Comme la langue française est peu présente dans la vie quotidienne hors scolaire et que, souvent, le seul contact avec le français a lieu dans la classe de langue, nous estimons qu'il faut intensifier l'utilisation des documents audiovisuels pour favoriser le contact des apprenants avec des situations authentiques de communication. L'importance n'est pas d'amener les apprenants à les produire, au moins pour les débutants, mais de pouvoir comprendre leurs interlocuteurs qui utilisent ce type de discours oral, et de les familiariser très tôt avec un débit de parole assez rapide.

En effet, nous considérons que cette utilisation peut permettre aux apprenants de s'habituer à entendre un français authentique, ce qui favorise la compréhension orale et, par conséquent, la production orale (élimination d'erreurs linguistiques). D'autre part, cela stimule la motivation des apprenants et déclenche des réactions de leur part, les conduisant à la prise de parole authentique (développement de l'autonomie langagière).

I.2.2 Les documents non audiovisuels

Les documents non audiovisuels se présentent partout dans le pays de la langue cible, mais il est difficile de les trouver en Chine, surtout les documents

authentiques actualisés. Aujourd'hui, grâce à l'internet, cet état de fait s'améliore de jour en jour.

Ce genre de document, surtout ceux avec des images (par exemple, les posters, les bandes dessinées, etc.), intéressent beaucoup nos apprenants et leur donnent envie de découvrir la langue.

D'une part, ces documents présents dans des illustrations les sensibilisent aux thèmes des textes et font apprendre le lexique contextualisé. Si l'on revoit nos analyses de questionnaires et de productions orales, on constate que le manque de vocabulaire pour s'exprimer constitue un grand obstacle dans le processus de la prise de parole spontanée. Une bonne maîtrise du vocabulaire doit reposer sur une bonne utilisation contextualisée. Souvent, les mots que les apprenants trouvent dans leurs dictionnaires sont décontextualisés et engendrent des malentendus lors d'une conversation avec un locuteur natif. Nous avons relevé beaucoup d'exemples dans nos corpus transcrits lors de l'examen oral.

D'autre part, ces illustrations se prêtent à des exploitations de la part des apprenants, cela fait appel à leur créativité et leur autonomie.

Ici, nous proposons de ne pas choisir les documents qui contiennent trop de textes écrits, cela pourrait orienter les étudiants vers la compréhension du texte ainsi que le code linguistique du document. Pour déclencher la parole, le mieux serait de choisir les publicités, les bandes dessinées qui pourraient libérer de la grammaire en dirigeant les apprenants vers le sens. Par exemple, lors de notre stage d'enseignement, nous avons fait travailler par groupes, en distribuant des cartes postales que nous avons collectées lors de nos séjours en France, et nous avons demandé à chaque groupe de décrire oralement la carte qu'il avait. Comme c'était une classe de niveau intermédiaire, les résultats ont été très satisfaisants, chaque individu participait à la discussion, avec enthousiasme, même les plus timides. Les étudiants ont montré un grand intérêt pour ces cartes et faisaient beaucoup d'efforts pour réaliser la tâche.

II.2.3 Authenticité des tâches et authenticité des documents

S. Moirand fait ses remarques sur l'authenticité des tâches et l'authenticité des documents dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère* :

« Ainsi la plupart des programmes d'enseignement insistent sur l'intérêt d'utiliser des documents authentiques comme matériaux pédagogiques : or il y a contradiction évidente entre ce principe théorique unanimement admis et la manière dont les inventaires de fonctions, actes ou notions ont été établis, à partir de la seule intuition des auteurs et sans qu'aucune enquête sociolinguistique sur l'utilisation de ces unités dans la communication réelle ne soit venue confirmer ces données. »²⁸⁵

Donc, il ne suffirait pas d'utiliser des documents authentiques (conversations enregistrées, articles de journaux, chansons, films, etc.) pour que les actes communicatifs de l'enseignement changent. La communication dans la classe doit avoir sa propre authenticité, verbale ou non verbale. Pour la plupart des enseignants chinois de langues, ils croient pratiquer la communication parce que le document est authentique, alors qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience afin de développer leur compréhension des apprenants, comme le montre nos observations de cours.

Dans ce sens, Moirand rappelle que,

« l'authenticité du document ne débouche pas forcément sur des activités ni sur des tâches authentiques : lire un tract en classe n'implique pas le même projet que dans la réalité et le tract n'a donc pas les mêmes fonctions communicatives ; comprendre une

²⁸⁵ MOIRAND S. (1982) : *op.cit.*, p. 25

conversation enregistrée n'est pas la même chose que d'y assister dans réalité ». ²⁸⁶

Cela revient à dire que, d'une part, apporter en classe des documents authentiques ne garantit pas pour autant une pédagogie authentique. Comme le souligne Duplantie²⁸⁷, si l'enseignant se sert d'un poème dans le seul but de démontrer et de systématiser un point de grammaire, il ne traite pas le texte poétique de façon appropriée et par conséquent il n'aide pas l'étudiant à aborder de façon authentique ce type de discours. D'autre part, des tâches peu authentiques a priori (au sens où on ne les rencontre pas en dehors de la classe) peuvent déboucher sur des activités authentiques et/ou de la communication authentique : reconstituer par exemple l'ordre de déroulement d'une conversation ou d'un texte à partir des morceaux prédécoupés et distribués dans le désordre à différents sous-groupes d'apprenants oblige ceux-ci à demander des informations (il s'agit ici d'une fonction de communication authentique) soit à l'enseignant, soit aux autres apprenants.

Pour les niveaux débutant et moyen, nous recommandons de choisir des supports assez simples pour ne pas décourager les apprenants. En ce qui concerne la production orale, nous proposerons les activités puisées dans l'ouvrage de Lancien²⁸⁸ :

- Imaginer des dialogues :

Objectif : produire des énoncés.

Les apprenants imaginent une suite, une rencontre entre deux ou plusieurs personnages du document. Ils doivent prendre en compte la personnalité et les événements révélés par le document.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 52

²⁸⁷ DUPLANTIE M. (1988) : *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, p. 101

²⁸⁸ LANCIEN T. (1995) : *Le document vidéo dans la classe de langue*, p. 43

- Réaliser une voix-commentaire :

Objectif : produire, imaginer.

Les apprenants visionnent sans le son et relèvent les lieux et les personnages, ils reçoivent une liste contenant, dans le désordre, les informations nécessaires et réalisent le commentaire, de façon redondante ou complémentaire. Pour varier la tâche, on peut recourir à une étape supplémentaire qui consiste en la préparation du même commentaire par écrit.

- Récit libre :

Objectif : décrire, raconter, caractériser des personnages et des lieux.

Après plusieurs visionnements (avec son), les apprenants font le récit de documents. On analyse alors les différences obtenues en ce qui concerne l'ordre du récit, le montage du récit, les temps employés, le choix des événements, la caractérisation des personnages, l'attention portée à la bande sonore, l'attention portée au non-verbal.

- Faire des hypothèses :

Objectif : raconter, imaginer.

Les apprenants visionnent une partie de la séquence et doivent imaginer ce qui précède, ce qui suit...

- Discours rapporté :

Objectif : discours indirect

A partir des dialogues, un groupe doit transmettre à un autre ce que disent les personnages : « il dit que... »

- Résumé :

Objectif : raconter

Après le visionnement, on demande aux apprenants de rédiger un résumé en respectant certaines consignes (le plus court, le plus long, neutre, appréciatif, ironique, critique, etc.)

II.3 Authenticité de la communication en classe

Les didacticiens des langues étrangères partagent souvent différents points de vue sur l'authenticité de la communication en classe. Certains pensent qu'il n'est pas possible d'avoir une communication authentique à cause des spécificités de la classe de langue.

Comme le souligne Courtillon,

« D'autres pensent que la classe de langue, par sa structure même, ne peut être un lieu d'expression personnelle, car les élèves n'y sont présents que pour acquérir les mécanismes de base de la langue ; ils sont dans une relation didactique avec l'enseignant, donc dans l'impossibilité de s'exprimer. L'enseignant, qui occupe le pôle supérieur de la relation, est là pour les manipuler, en quelque sorte, en les mettant en situation de produire des phrases plus ou moins prévues par lui (réemploi), qui font partie du programme de la leçon qu'il a préparée. »²⁸⁹

D'après l'auteur, l'une des spécificités de la classe de langue est que tous les discours qui s'y produisent sont subordonnés à une finalité qui est l'apprentissage de la langue. C'est ce qui, notamment, a pu conduire certains à les qualifier d'artificiels.

Il arrive que dans certaines activités de classe, la communication soit entièrement, comme cela est le cas en Chine, sous le contrôle de l'enseignant qui décide du thème, pose des questions, distribue les tours de parole, etc., si bien que

²⁸⁹ COURTILLON J. (2003) : *op.cit.*, p. 64

peu d'initiative est laissée aux apprenants. Cela nous fait oublier souvent que l'enseignement de la langue comme moyen de communication doit amener l'apprenant à acquérir une autonomie langagière (la définition donnée en première partie).

Suite à nos observations de cours, nous avons pu constater que les échanges verbaux en classe entre enseignants et étudiants chinois sont peu comparables aux interactions de la communication quotidienne. Ils se déroulent souvent selon le stéréotype :

question de l'enseignant- réponse de l'apprenant- évaluation de l'enseignant

C'est ce que nous avons pu constater, par exemple, dans un cours de l'enseignante chinoise auquel nous avons assisté Séance 1 (p.125).

L'enseignant : *Qu'est-ce que Julie est en train de faire ? (invitation à parler)*

L'apprenant : *Elle est en train de regarder la vitrine du magasin. (Réponse)*

L'enseignant : *Oui, très bien. Qu'est-ce qu'il y a dans la vitrine ? (évaluation et invitation)*

L'apprenant : *Il y a des bijoux... (Réponse)*

L'enseignant : *Oui, et quelque chose d'autres... ?*

Evidemment, les questions posées par l'enseignante sont destinées à faire parler l'apprenant pour s'assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle. Et cette phase de communication vise à faire acquérir aux apprenants une compétence linguistique, c'est-à-dire que ces derniers parlent correctement suivant les règles du système de la langue française.

Dans ce sens, Azzeddine Mahieddeine²⁹⁰ a établi une liste de critères permettant de distinguer entre une communication authentique et une pseudo-communication. Dans une communication authentique, l'apprenant :

- a des buts communicatifs (ne s'exprime pas hors contexte)
- prend l'initiative de la parole
- s'exprime de façon personnelle (s'exprime en tant que sujet social)
- ne se contente pas de reproduire des énoncés par imitation
- ne produit pas des énoncés préparés
- ne parle pas (ou ne répond pas) à des personnes qui savent déjà
- peut intervenir sur l'orientation thématique du discours.

Nous classerons donc dans la pseudo-communication les activités telles que la reproduction par imitation, les dialogues préparés, les exercices de vérification, etc.

De même, les jeux de rôles que proposent les manuels et que l'enseignant fait faire en classe, entraînent, selon nous, une communication artificielle. C'est de la pseudo-communication. Ces jeux font travailler le registre de langue standard de la communication ordinaire. Les étudiants apprennent des actes langagiers préconstruits de la vie courante. Ainsi, par répétition de ce modèle et imitation de phrases apprises par cœur, les jeux de rôles ne sont pas naturels, ils sont artificiels et ne suscitent aucun intérêt chez les apprenants.

Pour ceux qui pensent que l'on ne peut jamais vraiment être authentique, la classe est un lieu social avec ses normes et ses rituels, un lieu où se jouent des rapports de pouvoir et de savoir tout comme dans d'autres situations de communication. Comme l'écrit Coste,

²⁹⁰ MAHIEDDINE A. (2009) : *op.cit.*, p. 196

« Il n'y a de discours que socialement inscrits et appropriés à l'espace et au moment de leur production ; avec des latitudes de variation plus ou moins importantes, tous les discours relèvent d'un rituel ».²⁹¹

Entre autres,

« La salle de classe peut constituer un lieu privilégié pour développer des habilités de communication si nous en faisons un milieu authentique d'apprentissage, un milieu où se vivent des expériences de communication »²⁹².

« Il n'est pas nécessaire de se déplacer pour trouver l'authenticité. Le contact avec le livre, le film, la radio, l'engagement personnel, l'amitié, l'intérêt personnel dans les relations parmi les élèves est aussi une expérience authentique valable. On peut la trouver dans la salle de classe. »²⁹³

Dans ces discours, nous avons retenu que l'authentique n'est pas en relation de détermination avec le lieu de la communication. Même en dehors de la classe, la parole peut être plus ou moins programmée et soumise à un contexte rigide et contraignant (par exemple, dans un entretien d'embauche, chez le médecin, etc.), où le locuteur se trouve dans une relation inégalitaire, avec une liberté interactionnelle réduite, etc. Toutefois, si les critères énoncés ci-dessus sont satisfaits, il n'y a aucune raison de ne pas considérer les échanges en classe comme authentiques.

²⁹¹ COSTE D. (1984) : *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, p. 17

²⁹² BOUCHER A.M., DUPLANTIE M., LE BLANC R. (1988) : *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, p. 102

²⁹³ STERN H.H. (1982) : « Le concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse », *Bulletin de l'ACLA*, n°4/2, p. 95

Dans son ouvrage, Michel Pendanx (1998) a donné quelques propositions méthodologiques sur lesquelles on peut fonder une pédagogie de la production authentique :

- Créer les conditions favorables à la prise de parole
- Motiver la parole de l'apprenant
- Proposer différents types d'activités de production
- Utiliser la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe
- Donner la priorité au sens dans le passage de l'autonomisation à l'expression
- Guider l'expression
- Donner une place à l'improvisation et à l'initiative
- Apporter une aide à la mémorisation
- Travailler sur des compétences intégrées
- Mettre en œuvre des critères d'évaluation spécifiques, etc.

Si nous sommes d'accord avec l'idée que la classe peut être un lieu de communication orale, nous nous interrogerons sur la question : Que faut-il faire alors pour que la classe devienne un lieu d'apprentissage authentique de la communication ? Compte tenu de toutes nos expériences vécues, cela dépendra, en contexte chinois, de deux facteurs nécessaires : d'une part, il faut sensibiliser l'utilisation des stratégies de communication à la fois des enseignants et des apprenants. D'autre part, il faut organiser les activités d'emploi communicatives.

II.3.1 Les stratégies de communication

Pour obtenir une communication la plus réelle possible, nous proposons non seulement des tâches qui obligent les apprenants à mobiliser des capacités communicatives linguistiques réelles, mais aussi à s'appuyer sur l'utilisation des stratégies de communication authentiques. L'apprenant, afin de mener à bien ces tâches communes, doit faire appel à des stratégies qui peuvent diminuer le décalage entre ses besoins de communication et ses capacités communicatives potentielles. Ces stratégies de communication, verbales et non-verbales, ne diffèrent pas fondamentalement des stratégies mises en œuvre par des étrangers en situation d'échanges interactionnels avec des natifs.

Aussi, comme l'indique Pendanx (1998), certaines stratégies possèdent un rapport étroit avec des savoir-faire d'ordre affectif : de façon plus précise, les stratégies de sollicitation, où l'apprenant fait appel au locuteur étranger lui-même, favorisent l'interaction avec le locuteur natif et jouent un rôle positif pour ne pas interrompre l'échange ou bien pour intégrer celui-ci de façon active dans l'échange. Le recours à certaines stratégies de communication favorise une réflexion sur le système linguistique.

Comme nous l'avons signalé plus haut, le recours à ces stratégies aiderait les apprenants à apprendre quelque chose de nouveau. L'apprenant, dans nos observations, nous a confirmé ce point :

Extrait²⁹⁴ :

A : Et après, tu sais, la ville, la ville de Lintong, la ville est Lintong, tu sais, un petit ville..

E : Ah, oui, oui, oui.

A : Le Terracota. (rire) comment comment on dit en français ?

E : Ah, on dit L'ARMÉE DES SOLDATS EN TERRE CUITE.

A : L'armée des soldats en terre cuite, en terre cuite. (rire) euh, ils sont dans la ville de Lintong.

E : D'accord.

²⁹⁴ Voir Annexe VII, p. 404

Même si l'étudiant arrive à se faire comprendre en disant le mot anglais « Terracota », il demande quand même à l'enseignant « comment on dit en français ? ». Nous voyons bien qu'il a vraiment envie d'apprendre quelque chose de nouveau. Et l'enseignant lui dit et avec la répétition, il a réussi à saisir un nouveau mot.

Donc, il faut considérer le rôle capital des stratégies de communication et qu'il est bon que les apprenants sachent résoudre les difficultés de communication qui peuvent se présenter lors de leurs contacts avec des locuteurs natifs, ou bien au cours des activités de manipulation linguistique et de communication en situation scolaire.

Bien sûr, toutes les stratégies de communication n'apparaissent pas, dans les échanges verbaux, dans un degré de fréquence égal. Donc, avant de proposer des activités en classe, mieux vaut établir à l'avance quelles stratégies de communication sont à développer en fonction du type d'apprenants.

Suite à analyse des productions orales, nous pensons que la sensibilisation aux stratégies de communication doit consister également à donner aux étudiants des indications sur les outils linguistiques qu'ils peuvent utiliser ainsi que sur les moyens par lesquels ils peuvent, en situation d'interaction, résoudre leurs problèmes de communication. Par exemple :

Pour signaler des difficultés de compréhension de son interlocuteur :

- Je ne comprends pas/je n'ai pas compris.
- Est-ce que vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
- Que veut dire... ?/ Que signifie le mot... ?
- Est-ce que vous pouvez parler lentement s'il vous plaît ?
- Est-ce que vous pouvez dire ça en anglais ?

Pour s'assurer d'avoir bien compris ou d'être compris par son interlocuteur :

- Est-ce que vous avez dit... ?
- Est-ce que vous parlez de ... ?
- Je dis... vous comprenez, n'est-ce pas ?
- Est-ce que vous avez compris ce que je veux dire ?

Si les apprenants arrivaient à utiliser ces phrases pour signaler les difficultés de compréhension lors de l'examen au lieu d'utiliser les moyens tels que des murmures et des rires, la communication serait plus authentique et plus facile à la fois pour l'enseignant et pour les apprenants eux-mêmes. Selon Moirand,

«... pour qu'il y ait communication réelle, il faut des interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre et qui cherchent à combler, grâce à leurs échanges, des « trous d'information ».²⁹⁵

Pour ce faire, nous reproduisons un modèle d'intégration d'une stratégie de communication en salle de classe proposé par Pendanx ²⁹⁶, en tant que contenu à enseigner aux apprenants : à partir de ce modèle, on peut envisager de construire des séquences didactiques similaires avec le reste des stratégies de communication qui nous paraissent susceptibles de devenir des capacités chez les apprenants. Nous nous inspirons de Pendanx (qui, à son tour, s'est inspiré de G. Ellis et B. Sinclair, 1989, et de M. Bosch, 1988).

Des exercices spécifiques peuvent ainsi être prévus (c'est nous qui proposons les exemples) :

²⁹⁵ MOIRAND S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 39

²⁹⁶ PENDANX M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, p. 27

- Répartition des étudiants en groupes de deux. L'on fournit une liste de mots à chacun d'eux, qu'ils doivent expliquer (à travers des stratégies de communication en langue étrangère) à leurs camarades jusqu'à leur compréhension. On peut aussi donner des consignes quant à la stratégie de formulation à utiliser : paraphrase, description de caractéristique, exemple...). Inclusion de ces mots dans des mini-échanges conversationnels et donc réutilisation effective des moyens antérieurs ;
- Exercices de restructuration ou de réduction : le subjonctif (remplacement par l'infinitif : au lieu d'il faut que vous alliez, on peut dire : vous devez aller ou bien il vous faut aller...), ou d'autres points difficiles de la grammaire ;
- Favoriser le recours à des stratégies de sollicitation (demande de répétition ou de débit moins rapide, demande d'aide pour l'oral) ;
- Activités de sensibilisation aux procédés non-verbaux (gestes, mimiques) qui accompagnent les échanges (à travers l'analyse de documents vidéo sans le son, par exemple, deviner l'attitude des personnages à travers les gestes) ;
- Utilisation de mots vides et de formules qui servent à fournir du temps pour trouver l'expression convenable (d'accord, je veux bien, laissez-moi réfléchir), ou encore qui donnent l'assurance au locuteur (s'il vous plaît, Madame, pourriez-vous me dire...).

Voici quelques exemples concrets pour aider l'apprenant à surmonter le blocage lexical. On peut lui montrer, à l'aide d'exercices variés, comment il peut s'appuyer sur ses connaissances de la langue française en adoptant les démarches suivantes :²⁹⁷

²⁹⁷ *Ibid.*

- La description : c'est un fruit, très gros, rond, on le coupe en morceaux, la chair est rouge... une pastèque
- L'emploi de synonymes : les professeurs sont, euh, on peut dire bons, gentils avec nous
- L'emploi d'un antonyme : les gens ici sont, comment dire le contraire de poli ?
- Le recours à la langue maternelle ou à une autre langue étrangère, je veux dire que, c'est « meaningful » en anglais.
- Le recours aux gestes : quand il a fini, tout le monde a euh (geste d'applaudissement).

II.3.2 Les activités communicatives

Bien entendu, favoriser la communication authentique en classe, c'est mettre en place des activités qui donnent aux apprenants l'envie de s'exprimer, d'échanger librement, d'improviser, de construire ensemble et d'oublier parfois qu'ils communiquent uniquement pour apprendre.

Selon le CECR, les utilisateurs d'une langue sont des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas uniquement langagières, et pour lesquelles ils mobilisent des compétences de compréhension, de production, d'interaction, de négociation du sens, etc.

D'après Monique Duplantie :

« Il semble qu'une des conditions essentielles soit que les étudiants s'engagent dans une nouvelle expérience de socialisation. Cela sera rendu possible par les activités, les tâches et les projets

qu'on lui assignera, lesquels, on le voit bien, revêtiront un caractère collectif, exigeront la collaboration des autres. »²⁹⁸

Donc, il est nécessaire d'ouvrir des espaces de parole où les apprenants disposent d'une certaine liberté, que nous définissons comme la possibilité que laisse une activité communicative aux apprenants de prendre l'initiative de la parole, d'intervenir en tant qu'être social à part entière pour exprimer librement des idées. Les activités communicatives doivent alors se rapprocher le plus possible des échanges hors classe.

Ce genre d'activités d'emploi ressemble aux échanges interactionnels authentiques et les étudiants peuvent apprendre la langue en même temps que la culture française. Le plus important serait qu'il favorise l'autonomie langagière des étudiants.

Nous avons observé que beaucoup d'activités pratiquées en classe de français en Chine se sont plutôt déroulées autour de la compréhension orale sous forme de questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants. Bien qu'elles puissent favoriser, elles aussi, la production orale, elles ne peuvent pourtant pas être considérées comme un panace.

Comme le fait remarquer J. Courtillon,

« L'acquisition de la parole ne peut avoir lieu dans de meilleures conditions qu'à travers la pratique spontanée de la langue. Produire des phrases destinées au professeur n'est pas pratiquer la langue mais lui montrer la connaissance qu'on a de cette langue. »²⁹⁹

Suite à ce que nous avons exposé au sujet de l'authenticité, nous précisons que la relation enseignant-apprenant n'est pas la seule qui existe dans une classe de langue, mais elle est aussi complétée par la relation entre les

²⁹⁸ DUPLANTIE M. (1988) : *op. cit.*, p. 103

²⁹⁹ COURTILLON J. (2003) : *op. cit.*, p. 64

apprenants eux-mêmes car nous ne pouvons pas nier les relations de coexistence et d'interaction entre eux. Par conséquent, nous considérons que l'enseignement interactif authentique doit être caractérisé par l'introduction des activités de la production orale portant sur l'interaction non seulement entre enseignant-apprenant mais aussi entre apprenants. Celui-ci devrait prendre une place de plus en plus importante.

Les pratiques d'enseignement donnant à la communication en classe un rôle central dans l'apprentissage doivent donc s'appuyer sur des activités didactiques qui tendent à conduire l'apprenant vers une certaine autonomie langagière.

C'est dans ce sens que des activités interactives ou communicatives ont été conçues depuis de nombreuses années par des didacticiens. Citons les ouvrages de J.-M. CARE et F. DEBYSER (*Jeu, langage et créativité, 1978*) et celui de F. WEISS (*Jouer, communiquer, apprendre, 2002*) qui proposent d'activités destinées à susciter et développer la production orale en langue étrangère. Lorsqu'elles se déroulent dans une atmosphère détendue et conviviale, ces activités doivent permettre de débloquer la parole, de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de créer une « confiance de communication » en langue étrangère.

Ces nouveaux types d'activités, travaillées à deux ou par petits groupes, nécessitent une réorganisation de la classe et entraînent un changement d'atmosphère où l'enseignant devient observateur, informateur, animateur et participant au même titre que les autres membres de la classe. L'interaction et la négociation dans les situations de communication réhabilitent la classe de langue qui devient un endroit privilégié d'observation et d'expérience. C'est là que l'apprenant élargit son horizon linguistique, personnel et social et se confronte avec sa nouvelle identité étrangère.

Elles ont aussi pour but de replacer l'apprenant dans une interaction sociale, dans une situation où il trouve une motivation. Elles suscitent le besoin de s'exprimer pour atteindre des objectifs de façon à ce que la langue soit utilisée de manière contextuelle et finalisée.

Elles permettent notamment à l'apprenant :

- « d'exprimer avec sa langue et de prendre conscience de ses lacunes. Autrement dit, l'interaction doit lui permettre de mettre à l'épreuve des hypothèses relatives au fonctionnement de la langue cible. En effet, du point de vue cognitif, l'acquisition est une activité hypothétique visant à construire et à développer un système instable, l'interlangue, dont les restructurations permanentes constituent des efforts que fait l'apprenant pour atteindre le modèle de la langue cible ». ³⁰⁰

- « de pratiquer la langue en situation de manière à automatiser les compétences langagières de base. Il est nécessaire, en effet, que l'apprenant soit impliqué de façon répétée dans d'authentiques expériences de communication car « l'automatisation apparaît comme le résultat d'un travail cognitif long et progressif de l'apprenant, qui conduit celui-ci d'une réalisation consciente, hésitante, approximative de l'action linguistique à une réalisation aisée, rapide et plus sûre ». ³⁰¹

II.3.2.1 Le travail de groupe

Le changement du centrage de l'enseignement entraîne celui des procédures et pratiques de classe. Comme nous l'avons vu, la relation dans la classe en Chine reste bien hiérarchisée. C'est l'enseignant qui décide de tout et

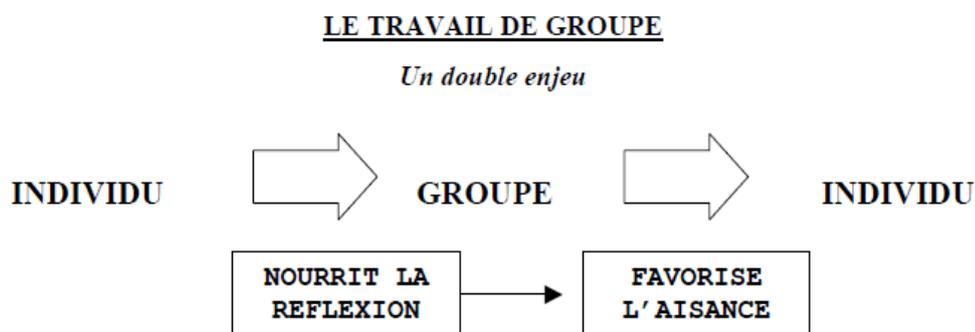
³⁰⁰ GIACOBBE J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction*, p. 16

³⁰¹ BANGE P., CAROL R., GRIGGS P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, p. 48

contrôle la communication en classe. Les apprenants ne font que répondre aux questions posées ou aux missions désignées par l'enseignant, ce qui étouffe l'initiative et la créativité des apprenants. La plupart des enseignants sont désespérés face au silence de la classe et la seule chose qu'il leur reste à faire est de poser des questions qui n'intéressent pas du tout les étudiants. Un enseignant compétent doit savoir se mettre dans l'ombre pour inciter les apprenants à mieux parler, en leur faisant prendre conscience que l'accès à une compétence communicative en langue étrangère est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et de chacun.

De plus, la communication, c'est un échange interactionnel entre au moins deux individus, dont chacun joue tour à tour le rôle d'émetteur ou de récepteur de message. La classe est un lieu de prise de parole où les échanges se développent librement, en paire et de gré à gré. Donc, il est préférable de travailler en groupe. Les apprenants qui travaillent dans le groupe en réalisant une tâche sont moins centrés sur la forme de la langue que sur sa fonction et développent alors des stratégies de communication.

L'enseignant participe tour à tour aux activités de chaque groupe tout en donnant aux étudiants des explications ou instructions nécessaires afin de les aider à mieux comprendre et à mieux produire.



302

³⁰² PINOT V. (2006) : *Le travail de groupe en classe d'anglais au lycée*, p. 13

D'après C. Brumfit, le travail de groupe aide à lutter contre l'exactitude de la langue qui constitue un frein pour l'apprenant dans son expression, il libère la parole et par conséquent favorise l'aisance à communiquer :

« The prime value of group work lies in its ability to stimulate natural language activity in discussion and conversation...small group interaction allows the development of personalized, creative talk...small groups provide greater intensity of involvement, so that the quality of language practise is increased and the opportunities for feedback and monitoring also... The size of groups resembles that of normal conversation groupings...Placing students in small groups assists individualisation, for each group, being limited by its own capacities, determines its own appropriate level of working. It is a non-threatening, and flexible mode of classe organization ». ³⁰³

Il se peut que la communication se fasse parfois et partiellement en langue maternelle, surtout parmi les débutants. L'enseignant peut fournir des mots qui leur manquent ou des constructions dont ils ont grand besoin dans leur expression. Petit à petit, ils arrivent à communiquer complètement en langue étrangère. Schiffler fait remarquer que « *le travail de groupe est indispensable pour créer un climat de classe qui libère l'expression* ». ³⁰⁴

Du point de vue psychologique, le travail de groupe présente l'incitation mutuelle, un feedback multiple et toutes autres formes d'interactions qui font que l'on résout volontiers à plusieurs une tâche pour laquelle on est moins armé et moins motivé si on est seul.

³⁰³ BRUMFIT C. (1984) : *Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy*, p. 56

³⁰⁴ SCHIFFLER L. (1991) : *op.cit.*, p. 65

Du point de vue linguistique proprement dit, le groupe de travail peut ouvrir de nouvelles perspectives de sources de savoir. Chaque membre du groupe est personne-ressource pour les autres, y compris au plan de la production et de la correction orales et écrites, ce qui amène les étudiants à recourir à d'autres sources que l'enseignant.

Le travail de groupe peut apporter plus de fruits au niveau expressif des apprenants qui, lors des activités orales individuelles qui ont lieu devant toute la classe, n'arrivent pas à exprimer clairement leurs idées. Comme le souligne Schiffler :

«Quand il d'agit, dans l'enseignement des langues étrangères, de stimuler la créativité langagière et de faire en sorte que l'élève découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations, ses propres idées peuvent, dans un petit groupe, se concrétiser mieux que dans la classe toute entière ».³⁰⁵

Germain & Netten (2004) insistent aussi sur l'importance de l'interaction comme facteur de développement de l'autonomie langagière. Comme le font observer les deux auteurs :

« En effet, pour assurer le développement de l'autonomie langagière de l'élève, il paraît essentiel de recourir à des stratégies interactives d'enseignement qui permettent aux élèves de communiquer entre eux dans la L2 ».³⁰⁶

Dans ce sens, les auteurs recommandent aux enseignants de proposer des activités de groupes au cours desquelles les étudiants ne doivent recourir qu'à la langue étrangère. Lors de nos observations de cours, nous avons constaté qu'en Chine, l'enseignement en classe de langue est trop dépendant de la langue

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 78

³⁰⁶ GERMAIN C., NETTEN J. (2004) : *op.cit.*, p. 61

maternelle. Pendant toute la période de notre recherche, nous n'avons assisté à aucun cours d'enseignant chinois qui aurait donné la priorité au français oral, même quand il s'agissait d'un cours dit de « communication ».

La plupart du temps, les enseignants observés sont très tolérants à l'égard de l'usage de la langue maternelle et ils ne demandent jamais à leurs apprenants de s'exprimer en français, même si ces derniers possèdent déjà la capacité de parler.

Dans son ouvrage, Schiffler³⁰⁷ relève des avantages et des inconvénients du travail de groupe dans l'enseignement des langues étrangères, sous l'angle psychologique et dans la perspective du praticien. Présentons ici quelques interprétations de notre part :

Les avantages :

- Dans un petit groupe, l'apprenant n'a pas peur de montrer ses difficultés d'apprentissage et ses lacunes, tandis qu'avec un enseignant, ce sont toujours les apprenants forts qui lèvent la main et prennent la parole.
- Dans un petit groupe, même l'apprenant le plus timide et silencieux devient actif et contribue pour une part importante.
- Dans le travail de groupe, les apprenants peuvent apprendre le travail autonome.
- Le travail de groupe peut influencer la motivation de l'apprenant de façon déterminante, s'il s'aperçoit que sa contribution participe au succès du travail de groupe.
- L'addition des forces conduit à un meilleur résultat et à un nombre plus restreint d'erreurs. De plus, les erreurs commises se corrigent entre camarades, ce qui n'entrave pas leur motivation à produire.

³⁰⁷ SCHIFFLER L. (1991) : *op.cit.*, p. 94

- Le travail de groupe stimule la créativité langagière et permet à l'apprenant de découvrir par lui-même de nouvelles situations ; ses propres idées peuvent se concrétiser mieux que dans la classe tout entière.

Les inconvénients :

- Il peut arriver qu'un ou deux apprenants fassent tout le travail du groupe et que les autres croupissent dans leur passivité. Donc, il faut éviter un effectif important ; deux ou trois partenaires suffisant.
- Beaucoup d'erreurs dans le travail de groupe demeurent non corrigées.
- L'objection le plus souvent avancée contre le travail de groupe est que les apprenants s'expriment en langue maternelle.

Compte tenu du fait que la plupart des étudiants chinois se montrent souvent timides et n'ont pas le courage de parler seuls devant un public, le travail de groupe leur permettrait de s'exprimer plus aisément et les exerce à s'habituer à la situation de team-work.

Comme le fait aussi observer P. Calliabetso, (1995)

« ce qu'on découvre soi-même, même si on est aidé dans sa tâche, s'installe plus facilement dans le psychisme, d'autant que la découverte personnelle présente aux yeux de l'apprenant la valeur d'un progrès. »³⁰⁸

De tout cela, il résulte que les activités d'interaction orale par le travail de groupe peuvent favoriser la prise de risque langagière en suscitant la communication authentique dans la classe de langue.

³⁰⁸ CALLIABETSOU P. (1995): *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, p. 236. Cité par SAMPANI P. (2006) : *L'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants grecs hellénophones*, p. 130

II.3.2.2 La nouvelle « tâche »

Le concept de tâche est issu des recherches anglo-saxonnes qui définissent la tâche de la manière suivante :

« Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. »³⁰⁹

On utilise les tâches comme unités organisationnelles pour ordonner les objectifs ou encore pour favoriser l'implication et la motivation de l'apprenant. Dans la plupart de ces approches, on considère l'accomplissement de tâches réalistes comme occasion de créer un contexte social dans lequel les apprenants peuvent s'entraîner à l'utilisation de la langue de la vie réelle et ceci, principalement, grâce à l'interaction avec des pairs.

Dans le CECR, comme nous l'avons dit dans la première partie théorique, la tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Cela peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation). Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (ex. du livre), en partie (cas de la notice de montage), ou pas du tout (confectionner un plat de mémoire). La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches.

Quant aux tâches de nature plus spécifiquement « pédagogique », le CECR les décrit ainsi :

³⁰⁹ NUNAN D. (1989) : *Designing Tasks for the communicative classroom*, p. 10

« ..sont fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s’y engagent dans un faire-semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l’utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l’accès au sens... les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l’apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l’apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d’apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l’activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d’autres, moins évidents dans l’immédiat). Cela suppose que l’apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l’évaluation de l’activité ce qui, dans la situation d’apprentissage d’une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes. »³¹⁰

Nous distinguons trois éléments qui pourraient nous servir dans nos pratiques de classe.

Premièrement, une tâche pour l’apprentissage d’une langue seconde étrangère met la priorité sur la construction du sens et comporte une phase de traitement de l’information et une phase de production langagière écrite ou orale. La focalisation sur le sens plutôt que sur le code permet de distinguer une tâche d’un exercice : si la première recourt à la L2 comme à un outil pour faire passer un message signifiant, le second donne principalement l’occasion à l’apprenant de manipuler la L2. Voici les différences entre les deux³¹¹ :

³¹⁰ CECR, p. 121

³¹¹ Tableau réalisé à partir de schéma MONIQUE D. (2006) : « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues », p. 12 <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>

	Tâche	Exercice
Contextualisation	Oui	Non
Un problème à résoudre	Oui : extra linguistique	Oui : linguistique
complexité	Oui	Non
produit	Peu prévisible et long prévisible et limité	Plusieurs critères d'évaluation, vrai/faux, etc.
didactisation	Non	Oui

Dans le tableau suivant, nous essayons de montrer comment Philippe Perrenoud (1994)³¹² esquisse les caractéristiques des tâches nouvelles en les juxtaposant aux tâches traditionnelles.

Tâches traditionnelles	Tâches nouvelles
Les tâches sont identiques	Les élèves ne font pas tous toujours la même chose en même temps
Elles sont fermées (permettant une procédure unique pour les réaliser)	Tâches ouvertes (réponses vraiment inconnues avant ; démarches au moins partiellement personnalisées)
Elles sont fragmentées (tâches élémentaires sans contexte)	Tâches plus globales
Elles sont standardisées (consignes, type de données, genre d'opérations et démarches qui sont familiers aux élèves)	Tâches moins stéréotypées

³¹² PERRENOUD Ph. (2005) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, p. 105-112

Elles sont souvent à faire à l'écrit	Elles font fréquemment appel à l'oral
Elles sont à faire individuellement, mais sans être individualisées.	Elles sont souvent à faire à plusieurs
Elles sont quantifiables	Les rendements sont difficiles à comparer
Elles sont courtes et apparaissent en alternance rapide	Tâches de longue haleine dans lesquelles toute la classe s'engage
Elles sont relativement faciles	Tâches qui paraissent utiles et ayant un intérêt pour les élèves
Elles sont assorties de consignes qui sont peu interactives	Tâches qui se définissent en concertation avec les élèves

Deuxièmement, la tâche est orientée vers un but à atteindre, une situation - problème à résoudre. Dans la notion de tâche, il y a toujours un sens, une raison, un motif, un besoin, un destinataire explicite. Par la tâche, les apprenants deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage.

Comme l'estime F. Goullier :

« Il n'y a de tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. [...] La pédagogie de projet est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle.»³¹³

³¹³ GOULLIER F. (2005) : *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, p. 21

D'après G. Pambianche³¹⁴, une tâche qui est axée sur l'emploi de la langue en situation pédagogique comporte certaines des caractéristiques suivantes :

- prédispose l'étudiant à mettre en branle ses connaissances du système de la langue en vue d'établir ou rétablir les liens implicites entre les énoncés d'un discours ;
- privilégie l'intention de communication comme principe gouverneur en amenant l'étudiant à faire appel à ses expériences, ses intérêts et sa connaissance du monde ;
- fait appel à la capacité à produire ou à interpréter des énoncés de manière appropriée au contexte ;
- favorise la capacité à construire et négocier le sens au moyen, entre autres, de questions ouvertes ;
- s'appuie sur des tâches complexes qui mettent en jeu l'intégration des connaissances et des procédés cognitifs.

Autrement dit, une tâche d'emploi de la langue amène l'étudiant à accomplir une tâche complexe qui met en jeu l'intégration de ses connaissances et habiletés (linguistique et autres) en faisant appel à ses intérêts et ses expériences en vue de produire ou d'interpréter un discours en fonction de son intention de communication (réelle ou simulée) et du contexte.

Prenons ici un exemple de tâche emprunté à *La classe de FLE*³¹⁵:

³¹⁴ PAMBIANCHI G. (2003) : *op.cit.*, p. 193

³¹⁵ DESMNONNS F., FERCHAUD F., GODIN D. *et al.* (2005) : *Enseigner le FLE, pratiques de classe*, p. 151

**Simulation : recherche d'une maison à louer dans une province française
pour les vacances.**

Niveau : A2-B1

Durée : 3 heures ou deux fois 1h 30

Support : Internet

Objectif : Organiser un voyage en France avec activités choisies et location d'une maison

Déroulement d'activité :

1. Faire des groupes

Faire des groupes en fonction du centre d'intérêt culturels retenu par les apprenants. Par exemple : les « peintres » (ceux qui aiment aller dans les musées), les « gastronomes » (ceux qui aiment la cuisine française), les « sportifs » (ceux qui veulent aller faire une randonnée dans les Alpes), etc.

En fonction de leur « profil », les guider en leur proposant des sites répertoriés sur le tourisme en France.

2. Travail sur sites

Chaque groupe choisit une région, et une maison à louer pour un mois. (Exemple : [http://www. Gitesdefrance.fr](http://www.Gitesdefrance.fr)). Ce site propose des locations chez l'habitant et oblige les apprenants à connaître la géographie de la France.) Leurs échanges favorisent une simulation en français et les obligent à s'organiser entre eux. L'objectif de la simulation est de les mettre dans une situation « virtuelle » qui les aide à formuler leur choix en français.

3. Discussion en commun

Prise de notes pour les renseignements pris sur le site. Acceptation par les participations de chaque groupe du lieu, de la maison, du prix, etc.

4. Exposés oraux

Ils sont partagés entre tous les groupes à la fin du travail : « Nous, les sportifs, nous avons décidé d'aller dans la région de Chamonix... dans (telle

maison) qui est louée, etc. »

Ce travail oral est très ludique, favorise les rires et crée dans le groupe-classe un souvenir, un peu comme si les apprenants avaient vraiment voyagé ensemble.

II.3.2.3 Les jeux de rôle et simulation

Etant donné que le cadre matériel de la salle de classe est loin d'être l'endroit idéal favorable à une communication authentique, il faut donc recourir aux techniques de simulation afin de proposer aux apprenants une variété de situations dans lesquelles ils pourront se trouver où ils seront obligés d'utiliser la langue étrangère. D'après F. Weiss³¹⁶,

- des exercices de dramatisation dans lesquels ils jouent les rôles des différents personnages dont ils reproduisent les dialogues tels qu'ils apparaissent dans les méthodes actuelles ;
- des sketches ou saynètes que les apprenants peuvent inventer, écrire, mettre en scène et jouer devant leurs camarades ;
- des jeux de rôle, qui, à la différence du sketch, ne sont pas préparés à l'avance et au cours desquels chaque participant doit réagir instantanément comme dans un dialogue normal.

Ces dernières années, nous constatons la place importante de l'approche communicative dans les manuels de français langue étrangère. Pour cela, nombreuses sont les activités qui tendent à reconstituer les conditions de la communication authentique en salle de classe.

L'une des activités qui visent à simuler la communication en situation réelle et que l'on a coutume de citer est l'activité pédagogique appelée « jeux de rôle », au cours de laquelle l'apprenant interprète le rôle d'un personnage.

³¹⁶ WEISS F. (1983) : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, p. 7

Cuq constate que :

« Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants ». ³¹⁷

Chaque apprenant joue un rôle plus ou moins authentique pour développer sa compétence de communication en langue étrangère sous ces trois aspects :

- La composante linguistique
- La composante sociolinguistique
- La composante pragmatique

Ce faisant, il est à la fois soumis à des contraintes de réemploi et de correction linguistique - parfois aussi d'évaluation -, et doit adopter l'énonciation particulière au rôle qu'il est censé représenter : s'il joue le rôle d'un recruteur de personnel, par exemple, il se doit de parler comme tel. De même que pour l'enseignant, le jeu de rôle est un bon outil et surtout un excellent moyen de travailler la communication authentique en classe et d'évaluer la production et la compréhension orales de ses apprenants.

« Le jeu de rôle est une activité pédagogique ludique, destiné à tous les publics scolaires, qui sert les objectifs que s'est fixés l'enseignant. Il permet de réemployer les outils linguistiques vus en cours, et donc de finaliser les apprentissages. La motivation de tous les apprenants ainsi que les stratégies adoptées par l'enseignant sont les deux conditions de sa réussite. »³¹⁸

³¹⁷ CUQ J-P. (2003) : *op.cit.* p. 142

³¹⁸ PRAT M. (2003) : *Le jeu de rôle en classe de catalan*, p. 1

Selon A. Schutzenberger³¹⁹, l'objectif du jeu de rôle n'est pas seulement d'éviter une leçon passive, ennuyeuse ou répétitive, mais de rendre vivant le temps, l'époque, les lieux, la culture du pays étranger et de permettre une meilleure mémorisation et intégration des nouvelles connaissances. Il fait entrer le monde dans la salle de classe.

Ses avantages pourraient être résumés comme ci-dessous :

- les apprenants sont plus motivés, créatifs et spontanés
- l'ambiance dans la classe est plus détendue
- les relations entre les apprenants s'améliorent et des liens d'amitié se créent
- l'enseignant perd son rôle autoritaire et devient plus proche des apprenants et plus aimable

En faisant les jeux de rôles, la chose la plus importante à retenir par les enseignants et les apprenants est que le jeu de rôle n'est pas la récitation d'un dialogue mémorisé, mais une expression orale improvisée selon un scénario auquel les apprenants ont brièvement pensé. Les dialogues artificiels que nous avons observés dans les analyses de l'examen nous ont montré qu'un tel jeu de rôle ne permet jamais aux étudiants de se mettre dans la peau des locuteurs natifs. Cette pseudo-communication, fondée sur la mémorisation et la répétition, cède le pas à la spontanéité, la créativité et l'autonomie. Comme le souligne Courtyllon,

« Un écueil est à éviter dans le jeu de rôles : la répétition pure et simple des phrases remémorées des situations préalablement apprises. Conçu dans cet esprit, le travail de jeu de rôles n'est pas productif, puisqu'il ne mobilise que la

³¹⁹ ANCELIN-SCHUTZENBERGER A. (1992) : *Le jeu de rôle*, p. 64

mémoire. »³²⁰

Roger Tremblay (1988) distingue le jeu de rôle et la simulation dans son article en proposant des exemples³²¹. Ce qui nous concerne dans notre travail, c'est que ces deux activités ont des objectifs distincts : la simulation s'adresse à des étudiants avancés et vise à reproduire une situation imaginaire complexe ou socioprofessionnelle réelle (par exemple la vie d'une entreprise, une clinique médicale, une conférence internationale...). Elle s'appuie, contrairement au jeu de rôle, sur des supports écrits, notamment des documents authentiques fournis aux apprenants. Une simulation s'échelonne sur plusieurs séances, pouvant atteindre une vingtaine d'heures de préparation, contrairement à un jeu de rôle dont le développement complet ne dépasse généralement pas une trentaine de minutes. La simulation peut d'ailleurs être décrite comme un enchaînement de jeu de rôle.

Lors de notre enseignement à l'université du Peuple de Chine, les associations d'étudiants ont organisé une activité de simulation qui a été appelé « le mini-ONU ». Là-bas, tout en parlant l'anglais, les étudiants de toutes spécialités organisent des séminaires, des conférences, discutent les événements et chacun possède son propre titre. Nous pensons que ce serait un bon moyen d'apprendre l'anglais oral. Et peut être pourrions-nous promouvoir cette activité au sein de notre enseignement du français.

Ces exercices de simulation pourront susciter l'intérêt des apprenants dans leur apprentissage. Ces exercices demandent aux apprenants de jouer des rôles différents dans la création théâtrale, c'est-à-dire que chacun fait semblant d'être quelqu'un d'autre et fait semblant de faire quelque chose. Ces jeux de

³²⁰ COURTILLON J. (2003) : *op. cit.*, p. 70

³²¹ TREMBLAY R. (1988) : « Pratiques communicatives, la place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, coordonné par BOUCHER A-M., DUPLANTIE M., LEBLANC R. p. 109-122

simulation conservent l'ensemble des règles de communication, mais ils sont créatifs en ce qu'ils permettent à chacun de sortir de son identité pour jouer une infinité de rôles et vivre une infinité de situations qu'il ne lui est pas donné d'assumer ou de vivre en son nom propre et dans le cadre habituel en classe.

II.3.2.4 Les jeux ludiques

« Le jeu est synonyme de plaisir et de participation. Il s'avère donc particulièrement utile en situation scolaire puisqu'il rompt avec les notions d'effort et d'obligation qui sont souvent inhérentes à l'apprentissage en classe (ce qui ne signifie pas d'ailleurs, bien au contraire, que le jeu ne demande pas d'effort, mais c'est un effort consenti parce que fortement motivé) ». ³²²

Les jeux ludiques permettent une véritable contextualisation de la langue cible. En effet, la pratique de l'oral est à la fois la fin et le moyen des activités ludiques. Les activités ludiques rendent l'apprentissage attrayant et motivant et sont ainsi accueillies favorablement par les apprenants, quels que soient leur âge et leur niveau.

D'après F. Weiss :

« Les jeux dans la classe de langue ne devraient pas être considérés comme de simples activités bouche-trou pour terminer une leçon ou pour meubler une dernière heure de classe avant les vacances ou encore comme une récompense pour une classe qui a bien travaillé. » ³²³

³²² WEISS F. (1983) : *op. cit.*, p. 8

³²³ *Ibid.*

Le principal intérêt de ces jeux est la véritable manipulation d'énoncés par les apprenants qui, à l'intérieur de ce cadre réel de production orale, utilisent la langue de façon naturelle. Voici quelques autres avantages :

- Engendrer la motivation et l'implication des élèves à l'oral.
- Faciliter l'apprentissage.
- Favoriser l'autonomie et la démarche personnelle.
- Améliorer la compréhension et augmenter la production orale.
- Favoriser les échanges entre les élèves.
- Améliorer le climat de la classe.
- Rendre le cours plus vivant et plus attractif.
- Créer un climat de confiance et de convivialité.
- Redistribuer harmonieusement la parole dans la classe.

La motivation ludique - l'envie et le plaisir de jouer- peut grandement contribuer à animer les classes de langue et permettre aux apprenants de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement. Les jeux et les exercices de créativité leur permettront d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. Cette utilisation nouvelle et personnelle constitue un palier capital dans tout apprentissage, palier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par les différentes méthodes.

D'après Cuq,

« Les jeux de créativité, qui engagent une réflexion personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent

davantage sa créativité et son imagination ; l'accent est mis sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétiques. Les devinettes, les charades, l'anagramme, le lipogramme, etc., appartiennent à cette catégorie de jeux. »³²⁴

Voici quelques idées :

- Dessine-moi ce que je décris

Niveau : tous niveaux, sauf débutants complets

Objectif : savoir décrire et comprendre la description d'une personne/du visage, d'un paysage, d'un vêtement, d'une chose.

Support : photos des personnes, des lieux

Déroulement : C'est une activité où l'enseignant ou un apprenant donne la description par exemple d'une personne, pendant que les autres tentent de dessiner en suivant les directives données. Soit nous pouvons faire travailler en créant un contexte pour compétitif, ce qui rendra les apprenants plus motivés.

Exemple. 1. C'est un garçon. Il est grand et mince. Il a les cheveux courts et frisés. Il a l'air sympa. Il porte un tee-shirt à rayures, un short uni et des sandales.

- Fais ce que je dis

Niveau : tous niveaux, sauf débutants complets

Objectifs : savoir donner et comprendre un ordre, réviser le vocabulaire (ex. les parties du corps, l'itinéraire).

Déroulement : Un apprenant dit par exemple : touche le nez ! lève les bras, etc. les autres font ce qu'il dit. Et nous pouvons aussi faire les groupes pour jouer en compétition.

³²⁴CUQ J-P., GRUCA I. (2005) : *op.cit.*, p. 457

- Les devinettes

Niveau : tous niveaux, sauf débutants complets

Objectifs : donner et comprendre l'information

Déroulement : Un apprenant trouve le nom d'une personnalité connue. Ses camarades doivent en trouver le nom en posant des questions fermées, c'est-à-dire auxquelles l'apprenant ne peut répondre que par oui ou non. Les questions seront de plus en plus détaillées. Par exemple : C'est un homme ? Il est chinois ? etc.

II.3.2.5 Le débat

Le débat figure aujourd'hui comme une activité orale classique, mais toujours très rarement utilisée dans les classes de langue en Chine. Compte tenu des contraintes linguistiques des apprenants, nous ne recommandons pas d'organiser les débats pour la classe de débutant ou de moyen niveau. Mais pour les apprenants avancés, par exemple en troisième ou quatrième années, il reste en effet une activité incontournable lorsqu'on cherche à faire acquérir des procédés discursifs, comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation. De plus, pour préparer un débat, les apprenants seront obligés de chercher des informations, et cela favorise certainement l'autonomie d'apprentissage.

D'après Kerbrat-Orecchioni³²⁵, le débat constitue un type de discours particulier. Il est plus formel et plus organisé que la discussion parce que, même s'il s'agit toujours de débattre une question, il se déroule dans un cadre plus précisément défini. Sa longueur, le nombre de participants (y compris le public), l'ordre des tours de parole, de même que le sujet de l'échange, sont fixés à l'avance.

Dans la classe de langue étrangère, l'utilisation du débat répond essentiellement aux deux objectifs suivants :

³²⁵ KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) : *Les interactions verbales*. Tome I, p. 118

- Il permet d'abord d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée. Un tel type d'activité est indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'apprenant occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue. Il l'est également si l'on considère que pour apprendre à parler, il faut communiquer.
- Il est utilisé aussi en tant que genre de discours de manière que l'apprenant puisse en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer ou réfuter une thèse, etc.).

Cependant, le problème pour nos apprenants est de réussir cette activité dans la langue étrangère qu'ils apprennent, c'est-à-dire d'être capables d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, nuancer, abonder, etc. Nous pouvons donc prévoir des insuffisances au niveau lexical et morphosyntaxique ou, plus spécifiquement, dans la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et stratégies argumentatives : expressions pour introduire l'opinion personnelle (à mon avis, etc.), pour exprimer des concessions ou des objections, locutions modélisatrices (pour marquer la certitude, la probabilité...), les articulateurs argumentatifs, etc.

Certes, pour proposer un cours interactif authentique, la liste ne sera jamais exhaustive, mais nous souhaitons que ces idées puissent apporter du renouveau aux pratiques en classe.

CHAPITRE III

CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES

III.1 Evaluation de la compétence communicative orale

Il existe toujours un lien étroit entre la transmission de connaissances de langue et le contrôle des performances des apprenants en langue étrangère. Dans le but de rendre la transmission des savoirs et savoir-faire la plus efficace possible, l'enseignant de langue étrangère a recours à différentes stratégies pour assurer l'apprentissage des apprenants. L'évaluation des compétences langagières de celui qui apprend se construit selon deux dominantes majeures : soit elle est formative, c'est-à-dire qu'elle est intégrée à la progression et aide l'apprenant à prendre conscience de ses acquis (de compréhension et d'expression orale) et de ses faiblesses (traitement de l'erreur envisagée selon un processus positif de lieu d'explicitation du système linguistique) ; soit elle est sommative, c'est-à-dire qu'elle évalue, en fin de parcours, un niveau de compétences acquises, comme par exemple, le TFS IV (Test national du français enseigné à titre de spécialité IV), les évaluations proposées pour le DELF ou le DALF.

Comme nous l'avons indiqué, il n'y a pas d'épreuve au niveau national sur la compétence de production orale, aussi cela nous semble-t-il être un besoin urgent en milieu universitaire. Cela ne veut pas dire que le but de l'apprentissage est de passer au examen, mais nous admettons aussi les apprenants sont toujours moins conscients que ceux qui n'auront pas été contrôlés.

Pour les apprenants, l'évaluation sommative joue un rôle effectif de renforcement de la motivation et la nature des épreuves leur indique ce qu'ils doivent apprendre. Pour les enseignants, c'est le moyen de savoir si leur démarche pédagogique a été fructueuse ou non.

Donc, il faut que l'enseignant et son public accordent une attention suffisante à l'évaluation, mais il ne faut en aucun cas, pousser cette dernière à l'excès, car les faits prouvent quelquefois qu'il n'y a pas toujours équivalence entre réussite aux examens et réussite professionnelle.

En milieu universitaire chinois, à la fin de chaque semestre et de chaque année scolaire, les apprenants sont soumis à des examens. Celui qui échoue à son examen est obligé de redoubler. De plus, les résultats des examens sont étroitement liés aux choix des postes de travail par les étudiants à la fin de leurs études ou à la possibilité d'obtenir une bourse. C'est pour cette raison que de nombreux apprenants manifestent une certaine crainte à l'égard des examens et y prêtent une grande attention.

Mais en raison des contraintes institutionnelles qu'apportent les examens, l'enseignement/apprentissage universitaire est déterminé par l'objectif de réussite aux examens écrits. Le résultat de l'examen oral occupe seulement une petite place dans l'évaluation, et il y a un examen oral uniquement à la fin de chaque semestre au niveau de l'évaluation universitaire. En ce qui concerne l'évaluation au niveau national, nous avons déjà signalé qu'il n'y a aucune épreuve de production orale en Chine.

Pour l'évaluation semestrielle, en général, les examens oraux se font en deux parties :

La première partie consiste à organiser un entretien guidé entre l'examineur et l'étudiant, la seconde consiste à demander à l'étudiant de faire un exposé oral sur un sujet choisi, ou bien un jeu de rôle, également sur un sujet choisi. Les sujets ont été préparés avant l'examen par l'examineur.

Comme nous l'avons montré dans la deuxième partie, dans l'entretien guidé, c'est presque toujours l'examineur qui pose les questions et l'étudiant qui répond. Les tests de ce type mettent l'accent sur l'acquisition des formes linguistiques et non sur l'acquisition de la compétence de communication. En un

mot, ni l'entretien guidé ni l'exposé oral ne sont placés dans un cadre de communication réelle.

En outre, la plupart des examens oraux sont pris en charge par les enseignants natifs et l'objectif de ces examens est plutôt artificiel que pratique. Certains enseignants ne sont pas très sérieux quand ils jugent le niveau de la production orale. Les apprenants se disent souvent entre eux : « Ce prof. est plus généreux que celui-là ». Pour ne pas mécontenter leurs apprenants, certains enseignants donnent souvent une bonne note qui ne correspond pas au niveau réel. Il arrive parfois que les étudiants se disputent avec l'enseignant pour avoir une note meilleure. Dans ce cas, le manque d'objectivité reste un grand problème dans l'évaluation de l'oral en Chine. Cela pose des problèmes aux auteurs des tests et aussi aux enseignants en milieu universitaire.

Compte tenu de tous ces problèmes, nous pensons qu'il serait pressant d'établir un système d'évaluation qui vise à la compétence communicative orale. Pour ce faire, il faut considérer quelques termes docimologiques.

III.1.1 Objectivité/fiabilité/validité

D'après Sibylle Bolton (1987)³²⁶, un bon test doit contenir trois facteurs fondamentaux : objectivité, fiabilité et validité.

L'objectivité a été placée au premier plan car le but des tests conçus pour cette épreuve est avant tout de faire disparaître la subjectivité se manifestant dans la notation des examens. Mais dans la pratique, tous les correcteurs ne donnent pas les mêmes points pour le même candidat, surtout dans l'évaluation de la production orale.

Le critère de fiabilité est étroitement lié à celui d'objectivité, car seuls les résultats objectifs sont fiables. Le concept de fiabilité se fonde sur l'hypothèse

³²⁶ BOLTON S. (1987) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, p. 9-12

que chaque valeur se compose d'une valeur « vraie » en points et d'une erreur de mesure. Plus cette dernière erreur est faible et plus s'accroît la fiabilité du test. On détermine la fiabilité d'un test après en avoir suffisamment assuré la validité, car un test fiable mais non valide est sans valeur.

Le critère de validité est composé de trois éléments selon S. Bolton: validité en fonction de critères empiriques, validité de contenu et validité des concepts psycholinguistiques. Pour la validité en fonction de critères empiriques, la validité de l'examen ne correspond pas aux objectifs du cours mais il s'agit d'une validité déterminée empiriquement qui fait appel à un critère externe pour la comparaison. Pour déterminer cette validité, on compare un résultat obtenu à l'examen à d'autres observations. De tels critères comparatifs peuvent être, par exemple, des observations de comportement ou encore les résultats à un autre examen ayant le même objectif. S'il existe une forte corrélation entre les deux variables, on parle de forte validité concourante. Pour la validité de contenu, on ne se fonde pas sur des procédés statistiques, mais on l'obtient par comparaison des objectifs d'apprentissage avec le contenu de l'examen et la nature des épreuves. Un test est valide quant à son contenu s'il constitue un échantillon représentatif des objectifs définis. Quant à la validité des concepts psycholinguistiques, elle concerne certaines aptitudes (par exemple : compétence langagière générale) et capacités (par exemple : compréhension écrite et orale) sur lesquelles doit porter l'examen et que celui-ci doit mesurer.

III.1.2 Evaluation des compétences interactives

Pour satisfaire aux critères d'objectivité et de fiabilité, les tests classiques contrôlent la compétence de la production orale par des questions fermées, c'est-à-dire par questions-réponses. C'est ce qu'on fait encore aujourd'hui en Chine. Voici deux exemples, extraits de notre transcription :

Question : *Tu viens de quelle ville ?*

Réponse : *Je viens de...*

Question : *Quelle est ton sport préféré ?*

Réponse : *Natation.*

Une des critiques révélée par une telle épreuve fermée repose sur le manque d'authenticité dans l'usage de la langue, qui interdit toute référence à l'objectif d'apprentissage de la compétence communicative interactive. Comme le souligne Carroll :

« Notre premier devoir est d'être plus précis sur les caractéristiques de la langue réelle telle qu'on s'en sert et de faire correspondre ces caractéristiques aux caractéristiques du comportement langagier que nous dégagons dans nos tests. Nous croyons ... que cette langue réelle est interactive dans la mesure où ce qui est dit par quelqu'un dépend essentiellement ce qui lui est dit...bref, un test qui mesure la langue réelle devrait mesurer la compétence communicative authentique plutôt qu'une capacité idéalisée, hors contexte, la capacité précisément à manipuler des structures linguistique ». ³²⁷

Pour la construction des tests de production orale, S. Bolton a dégagé les points suivants :

1. Par rapport au critère de validité de contenu, les épreuves doivent s'orienter sur l'objectif d'apprentissage. Pour l'objectif « compétence de communicative interactive », cela signifie :

- le comportement nécessaire pour l'épreuve doit correspondre le plus possible au comportement langagier dans des situations de communication réelles ;

³²⁷ CARROLL, B. J. (1979) : « A communicative view of convergent-discriminant validation procedures », Paper handed out during a seminar on tests organised by the British Council, cité et traduit par BOLTON S. (1987) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, p. 58

- situation, rôles, sujets à traiter et intentions énonciatives doivent être clairement définis, puisqu'ils contribuent à déterminer les actes de parole ;
2. Les épreuves devraient être aussi structurées que possible sans toutefois trop restreindre la créativité du candidat. Cette structuration est nécessaire pour que l'on puisse évaluer des performances langagières productives avec une certaine prétention à l'objectivité et à la fiabilité.
 3. Les épreuves ne doivent pas seulement tester dans quelle mesure le candidat peut répondre à des questions, mais aussi dans quelle mesure il peut poser des questions lui-même, formuler des opinions et apporter ses propres idées.
 4. Pour ne pas trop transformer l'entretien dirigé en interrogatoire, l'attention de l'examineur devrait se porter toute entière sur l'échange de propos. La notation des énoncés du candidat devrait incomber à un examinateur ou correcteur.

Donc, pour assurer l'objectivité de l'évaluation, il faut fixer certains critères que tous les enseignants doivent respecter.

III.1.3 Notation de la compétence orale

Il faut avouer que la notation des performances orales est plus difficile que celle des performances écrites en considérant tous les critères dont nous avons parlé en haut. D'après le *Programme d'enseignement supérieur de français*, nous trouvons que l'évaluation de production orale comme une compétence constitue des composantes suivantes : prononciation, intonation, vocabulaire, structure (morpho-syntaxe) et aisance de la production.

Cette répartition classique trouve encore son utilisation dans la notation des performances orales, c'est-à-dire que l'on mesure la capacité de la production orale des apprenants selon des critères linguistiques.

Avec l'approche communicative ainsi que l'approche actionnelle, une redéfinition des objectifs d'apprentissage en classe a modifié les critères d'évaluation.

Ainsi, Carolle ne croit pas :

« que la détermination de la précision ou de l'adéquation de la performance en terme de ces quatre aspects linguistiques fournisse assez d'information pour évaluer la totalité de la performance, son effet sur le contexte communicatif où elle se produit, en fait, sa valeur communicative. La maîtrise des outils linguistiques est certainement une caractéristique significative de l'efficacité d'une stratégie communicative et il ne fait aucun doute que performance linguistique et performance communicative sont liées mais elles ne sont pas synonymes. Je crois que si nous devons améliorer nos techniques pour évaluer la performance orale, il nous faudra incorporer à notre modèle une spécification systématique et détaillée des exigences que nous formulons au niveau des objectifs, du contexte de la stratégie ».³²⁸

De notre point de vue, nous devons mesurer la production orale à l'aide des deux critères, de communication et de correction. On évalue d'abord la réussite de la communication avant de noter les fautes de vocabulaire et de morpho-syntaxe. S'il y a des fautes qui rendent la communication impossible, on donne par exemple « insuffisant », s'il y en a qui la gênent, on donne par exemple « passable » selon la gravité des fautes. La prononciation et l'intonation seront globalement évaluées.

³²⁸ CARROLL B-J. (1980) : « Measuring the communicative value of oral performance », cité par BOLTON S. (1987) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, p. 102

III.2 Contraintes pédagogiques

Malgré toutes les propositions que nous faisons pour la création d'une classe interactive authentique, il faut souligner que certaines conditions pédagogiques rendent difficile la réalisation des objectifs et le bon déroulement des activités orales en classe.

Quant à l'effectif, il est toujours impossible de faire participer activement une vingtaine d'apprenants pendant le cours qui dure une heure et demie. Et comme nous l'avons déjà dit, ce sont souvent quelques bons étudiants qui prennent spontanément la parole alors que la majorité est constamment sollicitée par les enseignants.

Par ailleurs, les cours de communication sont souvent assurés par les enseignants natifs. Chaque enseignant est libre d'organiser les cours à sa façon et de choisir les supports pédagogiques appropriés. Dans ce cas, les cours de communication sont dispensés sans aucun lien avec les autres cours comme le français fondamental, la traduction ou le cours audio-visuels en laboratoire, ce qui ne favorise pas vraiment la réutilisation des acquis par les apprenants.

Nous avons constaté aussi, lors de nos observations, qu'il y avait un manque de communication entre les enseignants natifs et les non-natifs. La plupart des enseignants chinois se sentent moins à l'aise quand ils parlent avec un enseignant natif et, parfois, ils essayaient d'éviter les rencontres avec celui-ci. La plupart du temps, ils ne se voient que lors de la réunion administrative. Comme nous l'avons écrit dans la partie théorique, pour assurer un bon enseignement, l'enseignant natif et l'enseignant non-natif doivent réaliser un co-enseignement en quelque sorte. Nous pensons qu'il faudrait intensifier les échanges entre les

enseignants natifs et non natifs pour bien harmoniser les cours de communication.³²⁹

Un autre problème que notre recherche a révélé est le nombre d'heures accordé aux cours de communication. C'est l'un des grands problèmes reconnus de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre universitaire, dans tout le pays. Les programmes universitaires s'appuient, pour la plupart, sur des matières académiques et, malgré la volonté des enseignants de s'orienter vers la communication et l'interactivité en classe, le temps et l'objectif réel des cours font obstacle à la pratique de la langue étrangère. L'enseignant estime qu'il lui faut finir le programme du jour et faire comprendre aux apprenants le contenu grammatical. C'est ainsi que les cours de français sont traditionnellement centrés sur l'enseignement de la grammaire et que le savoir grammatical est utilisé comme instrument de compréhension. Tout passe par la grammaire, considérée comme le code qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère.

Dans un pays éloigné de la langue cible, les difficultés de communication orale des apprenants sont causées principalement par le manque de pratique de la langue française orale. Pour résoudre ce problème et encourager l'utilisation du français, il nous semble nécessaire de créer davantage de situations de communication dans lesquelles les apprenants seront amenés à s'exprimer en français.

Pour favoriser le développement d'une bonne compétence de communication des apprenants, une grande priorité doit être donnée au cours de communication dans le programme pédagogique. L'augmentation de la durée des cours hebdomadaires nous semble nécessaire. Cela donnera plus de temps aux

³²⁹ Une thèse sur ce thème est en cours, sous la direction de Jacqueline Feuillet, Université de Nantes : WU Xiaoqian : *Comment améliorer l'acquisition du « sens de la langue » dans l'apprentissage / enseignement du FLE en Chine ? - L'intégration fonctionnelle de l'enseignant chinois en FLE.*

enseignants et de chance de diversifier leurs activités d'enseignement/apprentissage. De leur côté, les apprenants auront également plus d'occasions de pratiquer et d'améliorer leur français.

III.3 Formation des enseignants

La formation des enseignants reste un défi dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Chine.

Il faut avouer que les enseignants chinois qui enseignent le français ont apporté leur contribution à l'enseignement de cette langue, puisqu'ils ont formé des milliers et des milliers d'étudiants qui travaillent maintenant avec le français sur tout le territoire chinois comme sur le plan international. Mais il faut reconnaître en même temps que presque tous les enseignants de français qui travaillent dans les universités et instituts de langues étrangères en Chine n'ont jamais reçu une formation professionnelle. Ils sont le plus souvent choisis parmi les diplômés qui se distinguent dans leurs études. Donc, ils n'ont pas étudié la linguistique, ni la psychologie d'apprentissage, ni les sciences de l'éducation, ni la méthodologie de la didactique des langues étrangères.

Leur travail pédagogique s'appuie plutôt sur l'empirisme. Les jeunes enseignants commencent à travailler souvent avec l'aide des enseignants expérimentés, puis au fur et à mesure qu'ils travaillent, ils accumulent eux-mêmes des expériences dans la pratique. La majorité des enseignants se contente de travailler selon le manuel qui peut être utilisé pendant dix ans, voire vingt ans. Ils gardent une méthode centrée sur la grammaire, le thème et la version, sans se préoccuper du *quoi* et du *comment* enseigner. La plupart d'entre eux ne sont jamais venus en France. Ce qu'ils font en classe avec leurs étudiants est tout à fait identique à ce qu'ils ont fait quand ils apprenaient le français à leur époque, c'est-à-dire un enseignement traditionnel.

Il est évident qu'un tel enseignement ne répond pas aux besoins des apprenants, surtout au niveau de la compétence communicative orale.

Le manque d'enseignants provenant du pays de la langue à apprendre est un problème que l'on trouve dans de nombreuses universités, même pour l'anglais langue étrangère. Quant à l'enseignement du FLE, seuls les Départements de français de grandes villes comme Beijing, Shanghai, Guangzhou ont la chance d'avoir un ou deux enseignants natifs. Evidemment, ce n'est pas suffisant, compte-tenu de la centaine d'étudiants présents dans un seul département.

Dans ce cas, les étudiants ne peuvent parler ou pratiquer le français que dans la classe de langue avec des enseignants chinois. La plupart du temps, ils n'ont pas envie de parler parce qu'ils ne voient aucun résultat concret comme conséquence de leur apprentissage. Cela amène de nombreux apprenants à considérer que l'apprentissage d'une langue est une tâche rébarbative. Pour eux, parler une langue, ce n'est souvent qu'avoir une bonne prononciation.

Compte tenu de toutes ces contraintes, nous proposons d'offrir, d'une part, une formation didactique et, d'autre part, des séjours linguistiques en France.

Formation didactique :

Certes, organiser un cours de communication sera une tâche difficile pour nos enseignants. Au niveau didactique, nos enseignants ont besoin d'être formés sur le plan théorique et sur le plan méthodologique. Théoriquement, ils doivent connaître les théories linguistiques qui leur permettraient de mieux saisir la langue dans sa totalité et d'identifier les difficultés des apprenants. Mais aussi, les théories psychologiques qui leur permettraient de mieux connaître les besoins et d'utiliser les stratégies d'enseignement appropriées. Méthodologiquement, les enseignants doivent être capables de sélectionner, parmi la masse des contenus, les plus importants et les plus utiles.

Pour les jeunes enseignants, il faut aussi les former sur le plan linguistique, c'est-à-dire il faut leur offrir des occasions de perfectionner leur niveau de français.

En un mot, un enseignant compétent doit posséder les qualités suivantes : maîtriser bien la langue, et surtout avoir une bonne compétence de communication en langue française ; il doit connaître et étudier la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique ; il doit se tenir à jour des recherches sur la méthodologie et la didactique des langues et des cultures.

Selon nous, faire des séjours linguistiques en France fait partie de la formation des enseignants. Lors de notre période d'enseignement, l'une de nos collègues nous a demandé comment parler de la cuisson quand on commande un bifteck au restaurant, parce qu'un étudiant lui avait posé cette question en classe. Faisant partie de la langue, la culture - notamment quotidienne - prend une place de plus en plus importante dans l'enseignement, surtout pour assurer une classe de communication authentique.

Dans la mesure du possible, chaque enseignant chinois qui enseigne le français doit aller en France pour voir de ses propres yeux comment vivent les Français et comment le français s'enseigne en tant que langue maternelle et étrangère. Cela présente plusieurs avantages : la possibilité non seulement de recevoir une formation professionnelle, mais aussi l'occasion de parfaire leur connaissance de la langue proprement dite et de mieux connaître la culture française. De plus, leur séjour en France leur permet de fréquenter des librairies et des bibliothèques où ils trouveront des ouvrages et des documents authentiques dont ils auront besoin et qui n'existent pas en Chine.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons tenté, dans le cadre de ce travail, d'analyser la situation actuelle de l'enseignement du français oral dans les universités chinoises afin de pouvoir cerner les facteurs qui influencent l'acquisition de la compétence communicative orale des apprenants. L'objectif est d'en tirer quelques pistes et des alternatives pour ceux qui souhaitent l'améliorer.

Après avoir étudié dans la première partie de notre travail les théories de base, nous sommes convaincue que l'acquisition de la compétence orale en milieu universitaire est une tâche qui mérite toute l'attention de ses participants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Au niveau institutionnel, un programme d'enseignement doit prendre en compte les besoins des apprenants et les changements sociaux, car nous sommes dans une société où les gens se trouvent de plus en plus souvent en situation de communication orale authentique. La langue n'est plus uniquement une connaissance linguistique. Les enseignants doivent se rendre compte que l'oral, compte tenu de sa complexité par rapport à l'écrit, s'acquiert, en premier lieu, avec des pratiques et des interactions dans une situation de communication. Son apprentissage est donc obligé de changer pour arriver à cette fin. Pour les apprenants, l'essentiel sera d'acquérir une certaine autonomie langagière ; en effet, une réelle compétence communicative orale ne s'acquiert qu'à travers les interactions spontanées des interlocuteurs.

Sur la base de ces théories, nous abordons, dans la deuxième partie de notre travail, la recherche sur le terrain.

Nous avons tenté d'analyser, premièrement, le programme institutionnel et les pratiques pédagogiques de l'enseignement de l'oral dans les universités chinoises. Ce programme, ainsi que les méthodologies

d'enseignement pratiquées depuis longtemps, privilégient l'écrit à l'oral, ne favorisent pas du tout l'acquisition de la compétence communicative orale.

Deuxièmement, les analyses des questionnaires ont pointé un manque de contact assez fréquent et authentique avec la langue orale dans les pratiques quotidiennes des participants en classe. Les apprenants, manquant d'autonomie générale, ne savent pas comment travailler à l'oral en s'écartant des manuels et de l'enseignant. Les enseignants, dominés par les méthodes traditionnelles et audiovisuelles, se privent de la possibilité d'interactions authentiques, à cause de l'échange type question-réponse-évaluation et des jeux de rôles qui manquent d'improvisation ; ainsi, ils laissent la parole spontanée de l'apprenant à l'écart.

Enfin, à travers les analyses des productions orales des apprenants, nous nous sommes rendu compte du manque d'autonomie langagière des apprenants : la trop grande insistance sur la précision linguistique constitue un obstacle majeur dans l'acquisition d'une vraie compétence communicative orale. Pour les étudiants, bons ou moins bons, parler de quelque chose de nouveau, prendre des initiatives lors de la communication, tout cela représente davantage un risque de commettre des erreurs plutôt qu'une occasion d'apprendre. De plus, les discours artificiels et les comportements interactionnels nous montrent un manque de compétence socioculturelle et stratégique, qui, pourtant, fait aussi partie intégrante de la compétence communicative orale.

De tout cela, il ressort que des changements pédagogiques doivent être effectués si nous voulons améliorer la situation décrite ci-dessus. C'est ce qui nous amène à la troisième partie de ce travail.

Le plus urgent serait de créer une ambiance de classe où les interactions authentiques seraient encouragées et privilégiées. Pour ce faire, une authenticité reposant non seulement sur les documents authentiques mais aussi sur la communication authentique doit être favorisée par les enseignants ainsi que par les apprenants. Ainsi, les activités interactives de type communicatif serviront de

principe de base pour un tel enseignement/apprentissage ; les apprenants doivent être des « utilisateurs » de la langue, avoir l'aptitude de communiquer dans la situation la plus authentique possible et posséder une certaine autonomie langagière.

Aussi, nous avons mené quelques réflexions sur l'évaluation de la production orale ainsi que sur quelques contraintes institutionnelles, découvertes au fur et à mesure de notre recherche. Enfin, il faut souligner que, pour améliorer la compétence communicative orale, la liste ne saurait être exhaustive. Notre travail est loin d'être fini parce que ce qui compte, c'est de le mettre en pratique.

Pour conclure, nous espérons que ce travail a pu éclairer certains aspects problématiques de l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative du français oral en milieu universitaire chinois, et ouvrir des pistes de réflexion et des perspectives d'amélioration.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ANDRE Bernard (1989)
Autonomie et Enseignement/Apprentissage des langues étrangères, Paris, Didier-Hatier.
- ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1992)
Le jeu de rôle, applications pratiques, Paris, Edition ESF.
- BANGE Pierre (1992)
Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Crédif, Didier - Hatier.
- BANGE Pierre, CAROL Rita, GRIGGS Peter (2005)
L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, Paris, L'Harmattan.
- BARBÉ Ginette, COURTILLON Janine (2005)
Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 4, Parcours et stratégies de formation, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- BARBOT Marie-José (2000)
Les auto-apprentissages, Paris, CLE International.
- BÉRARD Evelyne (1991)
L'approche communicative. Théories et pratiques. Paris, CLE International.
- BESSE Henri (1995)
Méthode et pratiques des manuels de langue, Paris, Crédif, Didier.
- BESSE Henri, PROQUIER Rémy (1991)
Grammaires et didactique des langues, Paris, Crédif - Hatier.
- BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia (2008)
Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Editions des archives contemporaines.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997)
Approches de la langue parlée en français, Paris, Ophrys.

- BLANCHET Philippe (1998)
Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère,
Série pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven, Peeters.
- BOGAARDS Paul (1988)
Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris,
Crédif - Hatier.
- BOYER Henri, BUTEBACH Michèle, PENDANX Michèle (2001)
Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE
International.
- BOUCHER Anne-Marie, DUPLANTIE Monique, LEBLANC Raymond (1988)
Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère,
Bruxelles, De Boeck.
- BOLTON Sibylle (1987)
Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris,
Crédif-Hatier.
- BRUMFIT Christopher (1984)
*Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and
accuracy*, Cambridge, Cambridge University Presse.
- CAMILLERI GRIMA Antoinette, CANDELIER Michel, FITZPATRICK
Anthony *et al.* (2003)
Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues, Strasbourg, Editions du Conseil
de l'Europe.
- CASTELLOTTI Véronique (2001)
La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine (2006)
Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte,
Paris, L'Harmattan.
- CHARAUDEAU Patrick (1992)
Grammaire du sens et l'expression, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000)
*Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner,
évaluer*, Paris, Didier.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001)
Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes, Paris, Didier.
- COSTE Daniel (1984)
Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire, Paris, Hatier.
- COURTILLON Janine (2003)
Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005)
Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ Jean-Pierre (2003)
Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International.
- CYR Paul (1996)
Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International.
- DABENE Louise, CICUREL Francine, FORESTER Cordula *et al.* (1990)
Variations et rituels en classe de langue, Paris, Didier.
- DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François (1981)
Pour un nouvel enseignement des langues, Paris, CLE International.
- DEFAYS Jean-Marc avec la collaboration avec DELTOUR Sarah (2003)
Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, Belgique, Mardaga.
- DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique *et al.* (2005)
Enseigner le FLE, pratiques de classe, Paris, Editions Belin.
- FAERCH Claus, KASPER Gabriele (1983)
Strategies in Interlanguage Communication, London, Longman.
- FEUILLET Jacqueline (1992)
Apprentissage, enseignement des langues étrangères : motivations, besoins, contenus, Université de Nantes, Centre de recherche en linguistique appliquée et didactique des langues.

FEUILLET Jacqueline (1984)

L'enseignement audio-visuel, théorie et pratique, Cahiers de l'E.R.E.L., Equipe de recherche de linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Université de Nantes.

FEUILLET Jacqueline, THOMIÈRES Daniel (1990)

Cahiers de L'EREL n°3 spécial : Rencontre de Nantes : L'approche communicative : Bilan. L'élève et les cultures étrangères, Actes de la première Rencontre ouest-européenne des Professeurs de langues, organisée par l'APLV et la FIPLV, en coopération avec le CLAN - Université de Nantes / UFR de Langues.

FUCHS Voker, MELEUC Serge (2003)

Linguistique française : français langue étrangère, vol. I : La communication en français, Allemagne, Peter Lang GmbH.

FUCHS Voker, MELEUC Serge (2004)

Linguistique française : français langue étrangère, vol. II : Syntaxe, lexique, textualité, Allemagne, Peter Lang GmbH.

GALATANU Olga, PIERRARD Michel, RAEMDONCK Dan Van *et al.* (2010)

Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles, Editions scientifiques internationales, Peter Lang.

GALISSON Robert (1982)

D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Paris, Crédif-Hatier.

GALISSON Robert, COSTE Daniel (1976)

Dictionnaire de didactique de langues, Paris, Hachette.

GAONAC'H Daniel (1991)

Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier.

GERMAIN Claude (1993)

Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE International.

GIACOBBE Jorge (1992)

Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction, Paris, Editions CNRS.

GOULLIER Francis (2005)

Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios, Paris, Didier.

- GUIMBRETIERE Elisabeth (1994)
Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Didier - Hatier.
- HINGLAIS Sylvaine (2001)
Enseigner le français par des activités d'expression et de communication, Paris, Retz.
- HOLEC Henri (1988)
Autonomie et apprentissage autodirigé, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- HOLEC Henri (1979)
Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Projet langues vivantes, Hatier.
- HUANG Yushan (1997)
Pour un nouvel enseignement du français langue étrangère en Chine, Lille, ANRT.
- HYMES Dell Hathaway (1991)
Vers la compétence de communication, Paris, Crédif, Hatier - Didier.
- BEACCO Jean-Claude (2007)
L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.
- JOKOBSON Roman (1991)
Essais de linguistique générale, traduit de l'anglais par Nicolas Ruwet, Paris, Edition de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1990-1994)
Les interactions verbales, Tome I, II, III, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, COSNIER Jacques (1991)
Décrire la conversation, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- KRAMSCH Claire (1984 a)
Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Crédif-Hatier.
- KRASHEN Stephen (1981)
Second language acquisition and second language learning, Oxford, Pergamon Presse.
- LANCIEN Thierry (1995)
Le document vidéo dans la classe de langue, Paris, CLE International.

- LANCIEN Thierry (2004)
De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques, Paris, Hachette.
- LANCIEN Thierry (2001)
Le Multimédia, Paris, CLE International.
- LEGENDRE Renald (1988)
Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal, Larousse.
- LEHMANN Denis (1993)
Objectifs spécifiques en langue étrangère, Paris, Hachette.
- LHOTE Elisabeth (1995)
Enseigner l'oral en interaction, percevoir, écouter, comprendre, Paris, Hachette.
- MAN-DE VRIENDT Marie-Jeanne de (2000)
Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 1, Parcours et procédures de construction du sens, Belgique, Editions De Boeck Université.
- MARTINEZ Pierre (1996)
La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France.
- MOIRAND Sophie (1982)
Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- NUNAN David (1989)
Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN David (1991)
Language teaching methodology: a textbook for teachers, Prentice Hall International.
- PACTHID Alain, ROUX Pierre-Yves (2001)
80 fiches pour la production orale en classe de FLE, Paris, Didier.
- PAUZET Anne, BOUVIER Béatrice (2002)
Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère-F.L.E., Paris, Edition L'Harmattan.
- PENDANX Michèle (1998)
Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette.

- PERRENOUD Philippe (2005)
Métier d'élève et sens du travail scolaire, 5^{ème} édition, Paris, ESF.
- PORCHER Louis (2004)
L'enseignement des langues étrangères, Paris, Hachette Education.
- PUREN Christian (1994)
La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Crédif-Hatier.
- PUREN Christian (1996)
Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues, Paris, CLE International.
- RENARD Raymond (1976)
La méthodologie SGAV d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole, Paris, Librairie Marcel Didier.
- REY Alain (1998)
Dictionnaire d'apprentissage de la langue française, Edition le Robert.
- RICHTERICH René (1985)
Besoins langagières et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette.
- RIVENC Paul (2003)
Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 3, La méthodologie, Belgique, Editions De Boeck Université.
- ROBERT Jean-Pierre (2002)
Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions Ophrys.
- ROBERT Jean-Pierre (2008)
Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2e édition revue et augmentée, Paris, Editions Ophrys.
- ROBERT Paul, REY-DEBOVE Josette, REY Alain (2007)
Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le Robert.
- ROSEN Evelyne, REINHARDT Claus (2010)
Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE International.

- SAUSSURE Ferdinand de (1972)
Cours de linguistique générale, Paris, Payot.
- SCHIFFLER Ludger (1980)
Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Paris, Hatier-Didier.
- SKINNER Burrhus Frederic (1968)
La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- SPIEZIA Raffaele (2003)
Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire, les cédéroms de langue française, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- SUSO LOPEZ Javier (2001)
Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE, Granada, Método Ediciones.
- TAGLIANTE Christine (2006)
La classe de langue, Paris, CLE international.
- TARIN René (2006)
Apprentissage, diversité culturelle et didactique français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, Belgique, Editions Labor.
- TROCME-FABRE Hélène (1987)
J'apprends, donc je suis, Paris, Editions d'Organisation.
- VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley (2003)
L'évaluation en FLE, Paris, Hachette.
- WEISS François (2002)
Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette.
- WEISS François (1983)
Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette.
- VION Robert (1992)
La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette.
- VION Robert (2000)
La communication verbale, Paris, Hachette.

ARTICLES

AZZEDDINE Mahieddine (2009)

« Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE », *Synergies Algérie*, n° 5, p. 13-25.

ANDERSON John-Robert (1982)

«Acquisition of cognitive skill», *Psychological Review*, 89, p. 369-403.

BANGE Pierre (1992)

« A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE*, n°1, p. 53-85.

BAUTIER-CASTAING Elisabeth (1983)

« L'authentique désauthentifier : la situation scolaire de productions langagières », *Études de Linguistique Appliquée*, n°48, octobre-décembre, p. 89-90.

BEAUDOIN Michel (1999)

« Enseignement de l'oral et anxiété langagière », *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, numéro spécial, janvier, p. 95-99.

BERGERON Jocelyne, DESMARAIS Lise, DUQUETTE Lise (1984)

« Les exercices communicatifs : un nouveau regard », *Études de linguistique appliquée*, n°56, octobre-décembre, p. 38-45.

BESSE Henri (1980)

« Enseigner la compétence de communication ? », *Le Français dans le Monde*, n°153, mai-juin, p. 41-47.

BIBEAU Gilles (1983)

« La théorie du moniteur de Krashen. Aspects critiques », *Bulletin de l'ACLA*, vol.5, n°1, printemps.

BRONCKART Jean-Paul (1984)

« Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? », *Le Français dans le Monde*, n°185, p. 53-67.

CANALE Michael, SWAIN Merrill (1980)

«Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, n°1, p. 1-47.

CAO Deming (1983)

« Les spécifiques en français. France-parler ou comment les Français parlent », *REFLET*, n° 5, juin-juillet.

CARTON Francis, DUDA Richard (1988)

« Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage », *Mélanges pédagogiques*, p. 3-13.

CASTELLOTTI Véronique (1995)

« Méthodologie : que disent les enseignants ? », *Le Français dans le Monde, recherche et application*, numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, p. 50-53.

CAUSA Mariella (2009)

« Le statut sociolinguistique du professeur », *le Français dans le Monde*, janvier-février., n°361.

<http://www.fdlm.org/fle/article/361/Causa.php>

COLETTA Jean-Marc (2002)

« L'oral c'est quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, n°400, p. 38- 45.

COSTA Paulo (2005)

« Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée ! », *Synergies Pologne*, p. 56-61.

COSTE Daniel (1984 a)

« Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n°183, p. 16-25.

COSTE Daniel (1984 b)

« Note sur la notion d'interaction. Activité langagière et apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée: Interaction et enseignement/ apprentissage des langues étrangères*, n°55, p. 118-128.

COSTE Daniel (1977)

« L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n°27, p. 57-77.

COSTE Daniel (1970)

« Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue française*, n°8, p. 7-23.

CUET Cuet (2008)

« Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1.

http://acedle.org/IMG/pdf/Cuet_Cah5-1.pdf

DANG Yingmei (2008)

« La réception des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n°3, 2008, p. 139-142.

DENYER Monique (2004)

« La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues »,

<http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>

EVA Martin (2007)

« De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisé en français », *Synergies Chine*, n°2, p. 133-138.

FARACO Martine (2002)

« Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, n°16, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 06 avril 2010. URL : <http://aile.revues.org/788>

FAERCH Claus, KASPER Gabriele (1980)

« Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, p. 17-24.

FEUILLET Jacqueline (1990)

« Communicatif et fonctionnel dans une méthode vidéo de français langue étrangère, bilan d'une expérience », *Cahiers de l'E.R.E.L.*, n°3 spécial, Université de Nantes, p. 88-97.

FRAUENFELDER Uli, PORQUIER Rémy (1979)

« Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherche sur le Bilinguisme*, n°17, p. 37-64.

FU Rong (2007)

« L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, n°2, p. 75-84.

FU Rong (2006)

« Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergie Chine*, n°1.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/fu.pdf>

GALISSION Robert (1995)

« A enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, p. 70-78.

GERMAIN Claude, NETTEN Joan (2004)

« Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », *ALSIC*, vol. 07, p. 55- 69. Article mise en ligne en décembre.
toiltheque.org/Alsic_volume.../alsic_v07_08-rec2.htm

GERMAIN Claude (2007)

« Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication) », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n°1, Études didactiques - octobre, p. 112-129.

GERMAIN Claude, NETTEN Joan (2002)

« La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques », *Communication prononcée au Colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, décembre, Paris, p. 1-22.

GIRAULT Laure (1999)

« De l'authenticité en classe de FLE », *travaux de didactique du FLE*, n°42, p. 46-89.

GRIGGS Peter, CAROL Rita, BANGE Pierre (2002)

« La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *revue française de linguistique appliquée*, n°72, p. 17-29.

HOGREBE Beate (2007)

« La langue orale », *Colloque interlangues des 25 et 26 octobre 2007 à Nantes*.
http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1202743440921/0/fic_ressourcepedagogique

HOUART Mireille, VASTERSAVENDTS Guy (1996)

« De l'apprentissage de méthodes... à la motivation »,
<http://www.comportement.net/pedagogie/pdf/03.PDF>

HOLEC Henri (1990)

« Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *mélanges pédagogiques, CRAPEL*, p. 75-87.

IZUMI SHINICHI (2003)

« Comprehension and Production Process in Second Language Learning: In Search of Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis », *Applied Linguistics*, vol. 24, n° 2, p. 168-196.

JANITZA Jean (1990)

« Trois conceptions de l'apprentissage », *le Français dans le Monde*, n°231, février-mars, p. 38-45.

JANITZA Jean (1984)

« Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères », *Babel en éducation : linguistique allemande et didactique des langues*, Asnières : Publications de l'Institut d'Allemand de l'Université de la Sorbonne Nouvelle, p. 141-154.

KRAMSCH Claire (1984 b)

« Interactions langagières en travail de groupe », *Le Français dans le Monde*, n°193, p. 52-59.

MONDADA Lorenza, PEKAREK DOEHLER Simona (2001)

« Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le Français dans le Monde, recherche et applications*, juillet, p. 107-137.

NANTHASILP Sukanya

« Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue », www.lib.su.ac.th/dbCollection/book/DamrongJan.../article24.pdf

ONURSAL Irem (2008)

« Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité », *Synergies Turquie*, n° 1, p. 65-75.

PEKAREK DOEHLER Simona (2000)

« Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, n°12, p. 3-26.

ROBERT Jean-Marc (2002)

« Sensibilisation au public asiatique l'exemple chinois », *revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, p. 135-143.

PINCHAUD-LEBLANC Gisele (1979)

« Quelques caractéristiques du comportement linguistique des apprenant lents », *Revue Working papers on bilingualism Toronto*, n°18, p. 1-23.

- PORQUIER Rémy, FRAUENFELDER Uli (1980)
« Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir », *Le Français dans le Monde*, n°154, p. 29-36.
- PORQUIER Rémy (1977)
« L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives », *Études de linguistique appliquée*, n°25, juillet-septembre, p. 23-43.
- PUREN Christian (2006)
« De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n°347, septembre-octobre, p. 37-40.
- PUREN Christian (2004)
« L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques », *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, 2-3 novembre, École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand.
- ROBERT Jean-Michel (2002)
« Sensibilisation au public asiatique l'exemple chinois », *revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, p. 135-143.
- RUBEN Joan (1975)
« What the good language learner can teach us », *TESOL Quarterly*, 9.1, p. 41-51.
- SCHMITT-GEVERS Hilde (1997)
« L'aisance orale en langue étrangère : enseignement/acquisition et évaluation », *Mélanges CRAPEL*, n°23, p. 155-176.
- SCHMITT-GEVERS Hilde (1993)
« La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère », *Mélanges CRAPEL*, n°21.
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/14schmittgevers.pdf>
- SPAËTH Valérie (2007)
« Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n°1.
<http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol2/1-37spaete.pdf>
- STERN Hans Heinrich (1982)
« Le concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse », *Bulletin de l'ACLA*, n°4/2, p. 83- 97.

STERN Hans Heinrich (1975)

« What can we learn from the good language learner? », *Revue canadienne des langues vivantes*, n°31, p. 304-318.

SUSO LOPEZ Javier (2001)

« Les stratégies de communication », *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE, Chapitre 6*.

www.ugr.es/~jsuso/publications/strategies.pdf

TARONE Elaine (1984)

« Teaching strategic competence in the foreign-language classroom », *Initiatives in communicative language teaching*, p. 127-136.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (1986)

« Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue Française, Persée*, n°70, p. 72-86.

WEISS François (1984)

« Types de communication et activités communicatives en classe », *Le Français dans le Monde: Interaction et communication*, n°183, p. 47-51.

HOUART Mireille, VASTERSAVENDTS Guy (1996)

« De l'apprentissage de méthodes... à la motivation », *Revue des Cahiers Pédagogiques*, Hors Série La motivation, CRAP, mars, p. 63-68.

NUSSBAUM Luci, UNAMUNO Virginia (2001)

« Sociolinguistique de la communication entre apprenants », *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, dirigé par Castellotti Véronique, Publications de l'Université de Rouen.

ROULET Eddy (1981)

« Analyse de conversations authentiques », *Études de Linguistique Appliquée*, n°44, p. 40-70.

SOUBRIÉ Thierry (2004)

« Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants », *Actes du 5e Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.

THÈSES

COCTON-LE CAM Marie-Noëlle (2007) : *L'improvisation contextualisée en français langue étrangère. Le cas d'apprenants japonais*, sous la direction de Jacqueline Feuillet, Université de Nantes.

KANTA Panagiota (2009) : *Communication orale et motivation en classe de français langue étrangère. Pour un apprentissage/enseignement plus authentique et plus ludique dans les collèges grecs*. Sous la direction de Jacqueline Feuillet, Université de Nantes.

MAHIEDDINE Azzeddine (2009) : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère, Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*, sous la co-direction de M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur Université Abou-bakr Belkaïd-Tlemcen), Mme Marinette MATTHEY (Professeur Université Stendhal-Grenoble 3)

MÉMOIRES

SAMPANI Panagiota (2006) : *L'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants grecs hellénophones*, sous la direction de Christine Cuet, Université de Nantes

CHEN Wen-Ching (2005) : *Analyse de l'interaction exolingue entre le professeur et les étudiants dans le cours de conversation française*, sous la direction de LIU Shun-I, Université Nationale Centrale de Taïwan.

ZOU Jing (2006) : *Comment faciliter l'autonomie des apprenants ? Les manuels de FLE dans les universités chinoises : Etats des lieux, analyse et propositions*, sous la direction de Jacqueline Feuillet, Université de Nantes

MÉTHODES ET MANUELS

BERGER Dominique, SPICACCI Nerina (2000) : *Accord niveau 1, livre de l'élève*, Didier.

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle (1999) : *Reflets 1, livre de l'élève*, Paris Hachette.

MONNERIE-GOARIN Annie, KEMPF Marie-Chantal, SIREJOLS Evelyne (2001) : *Champion 1, livre de l'élève*, CLE International.

LABASCOULE Josiane, LAUSE Christian, ROYER Corinne (2004) : *Rond-Point 1, livre de l'élève*, Editions Maisons des langues.

SITES INTERNET

<http://www.fdlm.org/>

Revue de la fédération internationale des professeurs de français langue étrangère (FLE).

www.persee.fr/

Site de numérisation rétrospective de revues françaises en sciences humaines et sociales.

www.utpjournals.com/cmlrf/cmlrf.html

Revue canadienne des langues vivantes.

revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/

Revue scientifique de didactique des langues du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues de l'Université de Nancy 2.

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee.htm>

Revue française de linguistique appliquée.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	4
Sommaire.....	5
Introduction générale.....	8
Première Partie : Cadre théorique	12
Chapitre I: L’oral dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères	15
I.1 L’oral et l’écrit : une réflexion préalable et indispensable.....	15
I.2 Qu’est-ce que l’oral ?.....	17
I.3 La place et le rôle de l’oral dans les méthodologies de l’enseignement des langues étrangères	21
I.3.1 La méthodologie traditionnelle	21
I.3.2 La méthodologie naturelle	22
I.3.3 La méthodologie directe.....	23
I.3.4 La méthodologie audio-orale	24
I.3.5 La méthodologie audio-visuelle et structuro-globale audio-visuelle	26
I.3.6 L’approche communicative.....	28
I.4 Deux compétences visées par l’oral.....	29
I.4.1 La compréhension orale	30
I.4.2 La production orale	32

I.4.2.1	Interaction orale	34
I.4.2.1.1	Les interactions verbales et non verbales.....	37
I.4.2.1.2	Les types d'interactions en classe de langue.....	39
I.4.2.2	Prise de parole en continu	41
Chapitre II : La compétence communicative.....		43
II.1	L'origine de la notion	44
II.2	La compétence communicative d'hier à aujourd'hui	45
II.2.1	De la méthodologie audiovisuelle à l'approche communicative.....	46
II.2.2	De l'approche communicative à l'approche actionnelle.....	48
II.3	Les composantes de la compétence communicative.....	51
II.3.1	Les modèles de l'approche communicative.....	51
II.3.2	Les composantes proposées par CECR	55
II.3.2.1	Les compétences générales.....	55
II.3.2.2	Les compétences communicatives langagières.....	57
Chapitre III : L'autonomie.....		60
III.1	Qu'est-ce que l'autonomie ?	60
III.1.1	L'autonomie comme processus	61
III.1.2	L'autonomie comme objectif et moyen.....	62
III.1.3	L'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance.....	63
III.2	Pourquoi l'autonomie de l'apprenant ?	66
III.2.1	Un enseignement centré sur l'apprenant	66

III.2.2	De l'approche communicative.....	67
III.2.3	Développement des technologies de l'information et de la communication	68
III.2.4	Une stratégie d'apprendre pour la vie	69
III.3	L'autonomie d'apprentissage	70
III.4	L'autonomie langagière.....	71
Chapitre IV : Apprendre des langues étrangères en milieu institutionnel		73
IV.1	Quelques théories d'apprentissage	74
IV.1.1	Le courant behaviouriste	74
IV.1.2	Le courant cognitivisme	75
IV.1.3	Le courant constructivisme et socio-constructivisme	76
IV.1.4	Le courant interactionnisme	78
IV.2	La trilogie: acquisition/apprentissage/enseignement	79
IV.3	Le rôle du milieu institutionnel	82
IV.4	Les acteurs en classe de langue	83
IV.4.1	Les profils des apprenants	85
IV.4.1.1	La motivation	86
IV.4.1.2	Les besoins langagiers.....	88
IV.4.1.3	Les objectifs	90
IV.4.1.4	Autres profils.....	91
IV.4.2	Les enseignants	92
IV.4.2.1	Le rôle des enseignants	94

IV.4.2.2	L'enseignant natif et non natif	97
IV.4.2.2.1	Enseignant natif.....	97
IV.4.2.2.2	Enseignant non natif.....	98
IV.4.2.2.3	Le recours à la langue maternelle.....	99
IV.4.3	La relation enseignants-apprenants	100
Deuxième Partie : Recherche de terrain		102
Chapitre I : Présentation contextuelle.....		105
I.1	Le FLE en Chine	105
I.1.1	Aperçu historique	105
I.1.2	FLE aujourd'hui	106
I.1.3	Enseignement/apprentissage du FLE aux adultes	108
I.1.3.1	Les établissements universitaires	108
I.1.3.2	Les institutions privées.....	110
I.2	Français de spécialité dans les universités	111
I.2.1	<i>Le Programme de l'enseignement du français supérieur</i>	111
I.2.1.1	<i>Le Programme niveau élémentaire</i>	113
I.2.1.2	<i>Le Programme niveau avancé</i>	115
I.2.1.3	La mise en application du <i>Programme</i>	117
I.2.2	Une coexistence de la méthode traditionnelle, audio-visuelle et communicative	118
I.2.2.1	La méthode traditionnelle	118
I.2.2.2	La méthode audio-visuelle et la méthode SGAV.....	121

I.2.2.3	L'approche communicative.....	124
I.2.3	Cours de communication.....	126
I.3	Les portraits des apprenants et des enseignants	132
I.3.1	Les deux séances exemplaires.....	132
I.3.2	Les comportements des apprenants en classe	136
I.3.3	Les enseignants chinois et les enseignants français	139
I.4	Synthèse	142
I.4.1	Le binôme enseignant/manuel.....	142
I.4.2	Les ressources d'apprentissage	144
I.4.3	L'évaluation	145
I.4.4	Cours de français fondamental et cours de communication...	146
Chapitre II : Enquête de terrain		148
II.1	Les démarches d'enquête.....	148
II.2	Analyse du questionnaire aux apprenants.....	149
II.2.1	Public enquêté.....	150
II.2.2	Analyse des données.....	151
II.2.3	Synthèse	171
II.3	Analyse du questionnaire aux enseignants	175
II.3.1	Public enquêté.....	176
II.3.2	Analyse des données.....	177
II.3.3	Synthèse	191

III.6.1	Les comportements interactionnels des apprenants	224
III.6.2	Les stratégies d'aide à la production orale de l'enseignant...	236
III.7	Synthèse.....	241
III.7.1	Entre la précision et l'aisance.....	241
III.7.2	Le discours artificiel	242
III.7.3	Le voæbulaire	245
Troisième Partie : Réflexions et propositions		250
Chapitre I : Une classe interactive authentique : pourquoi ?		252
I.1	Création d'une nouvelle relation entre l'enseignant et l'apprenant	253
I.1.1	La relation traditionnelle	253
I.1.2	La nouvelle relation.....	257
I.2	Création d'une nouvelle ambiance d'enseignement/apprentissage.....	261
I.2.1	La communication traditionnelle	261
I.2.2	La communication authentique	263
I.3	Acquisition de l'autonomie langagière	266
I.3.1	Mémoire déclarative et mémoire procédurale.....	266
I.3.2	Vers le sens et le code	269
I.3.3	Input et Output	271
Chapitre II : Une classe interactive authentique : comment ?		274
II.1	Authenticité : objectif et revendication.....	274
II.2	Authenticité des documents de travail	275

II.2.1	Les documents audiovisuels	279
II.2.2	Les documents non audiovisuels	282
II.2.3	Authenticité des tâches et authenticité des documents	284
II.3	Authenticité de la communication en classe.....	287
II.3.1	Les stratégies de communication.....	292
II.3.2	Les activités communicatives	296
II.3.2.1	Le travail de groupe	299
II.3.2.2	La nouvelle « tâche »	305
II.3.2.3	Les jeux de rôle et simulation	311
II.3.2.4	Les jeux ludiques	315
II.3.2.5	Le débat.....	318
Chapitre III : Contraintes institutionnelles		320
III.1	Evaluation de la compétence communicative orale	320
III.1.1	Objectivité/fiabilité/validité.....	322
III.1.2	Evaluation des compétences interactives	323
III.1.3	Notation de la compétence orale	325
III.2	Contraintes pédagogiques.....	327
III.3	Formation des enseignants	329
Conclusion Générale		332
Bibliographie.....		335
Table des matières		352
Annexes (Vol. II).....		354