

**UNIVERSITE DE NANTES
U.F.R. DE LANGUES**

Année 2009

N° attribué par la bibliothèque

LLLLLLLLLLLL

T H E S E

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE NANTES
Discipline : Didactique des langues étrangères

présentée et soutenue publiquement

par

YANG Hsiang-Yu

le 29 septembre 2009

**POUR UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DES TRANSFERTS
METHODOLOGIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES –
APPLICATION A L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN CONTEXTE TAIWANAIS
TOME 1**

Directeur de thèse :

M. Hervé QUINTIN

Professeur, Université de Nantes

Jury :

Mme Jacqueline FEUILLET

Professeur, Université de Nantes

Mme Catherine LE CUNFF

Maître de Conférences HDR, Université Paris X - Nanterre

M. Hervé QUINTIN

Professeur, Université de Nantes

Mme Dan XU

Professeur, INALCO

Remerciements

Je tiens à remercier vivement, en premier lieu, mon directeur de thèse, Monsieur Hervé Quintin, pour l'attention et le soutien qu'il a apportés à mon travail de doctorante.

Je remercie la présidente, les rapporteurs et les membres du jury, qui m'ont autorisée à soutenir ma thèse et qui m'ont fait l'honneur d'être membres de mon jury.

Mes remerciements vont également à Mme Yin-Chi Chou, qui m'a donné goût à l'enseignement et qui m'a montré d'autres possibilités que la méthode traditionnelle pour enseigner les langues étrangères.

Je suis reconnaissante envers Mme Leilei Li pour son accueil dans son équipe d'enseignement, qui m'a permis d'avoir des réflexions plus approfondies sur la didactique des langues, ainsi que pour son aide pour l'organisation de la soutenance.

J'adresse mes remerciements à ma chère amie Meng-Yi Lo, aux professeurs et aux étudiants taïwanais qui m'ont aidée à effectuer les entretiens. Sans leurs aides, ce travail n'aurait jamais pu aboutir.

Je voudrais remercier mes amis et mes collègues, notamment Roland Depierre, Junnan Pan, Szu-Ting Chen, Shu-Hui Li, Nataliya Vashchenko et Katia Leclère, dont l'aide et le soutien m'ont été précieux.

Merci à toute ma famille, en particulier David, de m'avoir soutenue et aidée.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les professeurs de français à Taïwan ont pris conscience de l'importance de l'oral et de la communication en classe de français. Des recherches ont été lancées à ce sujet, et certaines mesures ont été prises pour motiver les étudiants à participer à des activités orales. Malgré les dispositions mises en place, les étudiants remarquent tout de même que les progrès à l'oral sont assez lents.

Les étudiants apprenant le français à Taïwan constatent souvent un décalage entre leurs attentes, leurs objectifs dans l'apprentissage et les résultats qu'ils obtiennent réellement. Ils accusent le manque de contexte (l'accessibilité à la langue cible), de méthodes appropriées d'enseignement / apprentissage (relativement peu d'occasions de parler en classe de langue, les prises de parole pas assez encouragées, les activités trop axées sur l'écrit, etc.). De façon générale, ils ne font pas assez de progrès perceptibles à l'oral.

Récemment, des chercheurs commencent à prêter attention aux différentes habitudes culturelles d'apprentissage. On considère que la difficulté orale vient non seulement du contexte et des méthodes d'enseignement, mais aussi des habitudes culturelles d'apprentissage : les étudiants sinophones sont considérés comme réservés, ils ne prennent pas la parole volontairement, et on les entend relativement peu en classe de langue. Les recherches sur ce sujet sont souvent descriptives. Elles précisent uniquement comment et pourquoi les habitudes culturelles d'apprentissage sont différentes d'un pays à un autre. Peu d'ouvrages nous indiquent comment faire pour que l'approche dite communicative, méthode que beaucoup de professeurs utilisent actuellement, puisse s'adapter aux différentes cultures. Or, le problème est bien réel car ces approches ont été largement développées dans des contextes « occidentaux ».

Dans sa thèse, Bouvier (2000) essaie de comprendre ce phénomène. Elle a expliqué l'influence de la culture et de la logique chinoises sur les habitudes culturelles des apprenants sinophones. Elle a montré également comment ces habitudes se manifestent en classe de langue, et comment elles constituent des obstacles dans l'enseignement / apprentissage du français dans un milieu d'apprentissage homoglotte. Selon l'auteur, si les enseignants ne peuvent pas comprendre certains comportements des apprenants, cela peut créer des malentendus et des conflits.

Néanmoins, malgré les difficultés d'adaptation à un enseignement complètement

communicatif, les étudiants taïwanais apprenant le français en France constatent tout de même une meilleure progression par rapport à ce qu'ils faisaient à Taïwan.

La question suivante mérite donc d'être posée : on a essayé de chercher la solution parmi les expériences des gens ayant une culture différente, et on s'est rendu compte qu'à cause de cette diversité culturelle, ce qui est jugé utile chez les apprenants d'une culture donnée ne l'est pas forcément chez d'autres. N'est-il pas plus réaliste de chercher la solution chez des apprenants qui partagent la même culture et qui ont un résultat d'apprentissage positif ?

Pour comprendre les difficultés et les manques dans l'apprentissage du français chez les Taïwanais, deux groupes d'étudiants vont être constitués et leurs opinions analysées : les étudiants apprenant le français à Taïwan et ceux résidant en France. Ces deux groupes d'étudiants partagent la même langue-culture source, ils ont des vécus scolaires similaires et rencontrent probablement les mêmes problèmes linguistiques lors de l'apprentissage du français. De plus, leurs habitudes culturelles ne sont pas très éloignées. Par contre, les étudiants qui sont en France constatent des progrès évidents en peu de temps. Le contexte linguistique intervient, certes, mais avec ce besoin urgent de pouvoir communiquer, leurs interprétations vis-à-vis de l'apprentissage du français pourraient s'en trouver modifiées.

Par ailleurs, les étudiants taïwanais résidant en France sont dans une situation où deux ou plusieurs cultures d'apprentissage interviennent. En confrontant celles des enseignants français, voire celles de leurs collègues venant des quatre coins du monde, il est possible que ces étudiants taïwanais révisent la leur et corrigent leur relation par rapport à leur apprentissage. Comme l'explique Zarate,

« On comprend que pour un individu découvrant, dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures entraîne une redéfinition de l'identité maternelle »¹.

En se basant sur cette hypothèse, nous étudierons la relation entre l'apprentissage et les deux groupes d'apprenants en espérant pouvoir trouver le facteur clé dans l'apprentissage du français des étudiants taïwanais résidant en France. Cet élément recherché pourrait être le complément nécessaire dans l'enseignement / apprentissage du français à Taïwan.

¹ G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, 1986, p. 37.

Pour bien prendre en compte la relation entre l'apprenant, son apprentissage et la langue à apprendre, nous empruntons la notion de représentation sociale pour accomplir notre recherche.

La notion de représentation sociale, élaborée par Durkheim, est souvent utilisée dans les domaines des sciences humaines. Les représentations reflétant des connaissances socialement élaborées et partagées, permettent de mieux comprendre comment les individus et les groupes interprètent le monde qui les entoure.

Dans la didactique des langues, ce concept est souvent appliqué afin de comprendre les attitudes des apprenants par rapport à « l'autre » (homme, langue et culture). Néanmoins, ces attitudes envers l'autre ne sont pas créées sans aucun point d'appui. Elles sont basées sur la langue-culture de départ et sur les expériences du monde des apprenants. Il est donc intéressant d'analyser les auto-représentations de la culture d'apprentissage que portent les apprenants eux-mêmes, pour appréhender leurs interprétations sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les représentations « *ont une Histoire* »². Pour comprendre la relation entre l'apprenant et son apprentissage, il convient, dans un premier temps, d'étudier les contextes historique et culturel qui font naître et évoluer les représentations. Par ailleurs, selon nous, la relation entre l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère est influencée non seulement par la culture d'apprentissage de l'apprenant, mais aussi par sa langue source (le système d'écriture de la langue source, l'organisation de cette langue, la vision du monde et la logique à travers cette langue, etc.) et par l'orientation politique (le système éducatif, la politique linguistique, etc.). Ces sujets constitueront la base de notre recherche.

Dans la première partie, nous exposerons d'abord le statut de la langue française dans la société taïwanaise. Un état des lieux de l'enseignement / apprentissage du français sera réalisé, et ce travail descriptif aidera à bien situer notre terrain de recherche, c'est-à-dire l'enseignement / apprentissage du français à Taïwan.

Ensuite, une présentation de la culture et de la société chinoises sera effectuée. Pour comprendre comment les étudiants taïwanais perçoivent leur apprentissage, il est nécessaire d'appréhender en premier lieu comment la culture et la société déterminent la culture d'apprentissage de ces étudiants, leurs comportements, leurs attitudes, ainsi que leurs

² Guimelli et Rouquette, cité par N. Auger, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, 2007, p. 20.

relations avec l'apprentissage et les acteurs qui y participent.

On peut également se demander s'il n'existe pas un lien entre la langue source des apprenants et les méthodes d'apprentissage des langues étrangères. La question sur le rapport entre langue et culture peut être abordée suivant trois points de vue :

« la langue comme partie de la culture, la langue comme produit de la culture et enfin la langue comme condition de la culture »³.

Ce qui nous intéresse ici, c'est surtout l'idée de la langue comme condition de la culture d'apprentissage. Avec leur langue source, les étudiants taïwanais ont déjà établi un système d'apprentissage adapté à cette langue. Le chinois est une langue non flexionnelle avec un système d'écriture logographique, qui exige des stratégies spécifiques d'apprentissage pour cette langue. A Taïwan, l'apprentissage du chinois mandarin demande une mémorisation lexicale assez importante, et les méthodes utilisées pour cet apprentissage ne sont pas sans effets pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous citons ici Verbunt comme exemple. Il indique le décalage de la perception de la langue française entre un apprenant étranger et un auteur natif.

« Mais, à ma connaissance, il y a toujours un manque dans l'offre de soutien aux enseignants et aux amis bien intentionnés que proposent les meilleures méthodes et les analyses des pratiques, et c'est le regard de l'étranger sur la langue française, l'influence de sa langue d'origine sur sa façon d'appréhender le français, l'incidence d'une situation sociale et culturelle particulière sur le processus d'apprentissage. Les méthodes expliquent très bien les règles de la grammaire et le sens des mots, mais elles sont rédigées à partir d'un point de vue de français. Comme si la langue française était un tout rationnel, naturel, cohérent, normal, logique... Pour l'étranger, elle est au contraire irrationnelle, artificielle, capricieuse, plein d'illogisme et d'incohérences, ce qui n'enlève rien à sa beauté et ni à ses potentialités de clarté dans l'expression. De surcroît, à ses yeux, le rapport que les Français entretiennent avec leur langue semble bizarre ».⁴

Pour les apprenants taïwanais, la langue française est une langue « rationnelle », avec

³ V. Castellotti et M. Carlo (de), *La formation des enseignants de langue*, 1995, p. 82.

⁴ G. Verbunt, *Apprendre et enseigner le français en France*, 2006, p. 12-13.

néanmoins toujours des exceptions, mais aussi « cohérente » selon la logique de pensée française. De plus, pour eux, la langue française est une langue morphologiquement et syntaxiquement « compliquée ». Par conséquent, une très grande attention sur la structuration est obligatoire pour mieux appréhender cette langue.

L'apprentissage de la première langue étrangère pourrait être une référence linguistique et méthodologique pour une seconde langue étrangère. Il est possible que les apprenants taïwanais transportent partiellement ou complètement leurs connaissances linguistiques et leurs expériences d'apprentissage de l'anglais, la LV1 obligatoire à l'école, à l'apprentissage du français. Il est donc important de connaître le rôle et l'influence éventuelle de l'anglais dans l'apprentissage du français.

En nous basant sur les critères proposés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nous ferons une étude comparative entre des manuels de français, élaborés en France et à Taiwan, et des manuels d'anglais réalisés à Taiwan. Ces supports concrets, qui reflètent des concepts méthodologiques distincts, nous permettront de cerner les orientations politiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère à Taiwan, et de mieux comprendre la conception de l'apprentissage des langues étrangères dans ce pays.

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous effectuerons des entretiens avec les deux groupes d'étudiants décrits auparavant. Les questions sont préparées pour que les étudiants expliquent leurs observations et leurs représentations de l'apprentissage de la langue-culture cible, de leurs propres habitudes, et des contextes d'apprentissage. Le traitement des entretiens, inscrit dans un cadre d'analyse du discours, dégagera l'idée que les étudiants se font de leurs expériences d'apprentissage.

Les représentations des deux groupes d'étudiants seront comparées afin de vérifier si la relation apprenant – apprentissage se modifie lorsque les gens partageant la même culture d'apprentissage se situent dans des contextes différents. Les questions s'organisent de la façon suivante :

- La représentation de l'apprentissage chez les élèves taiwanais :

Comment les Taiwanais conçoivent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français ? Les deux groupes d'étudiants ont-ils la même représentation de l'apprentissage ? De plus, les Occidentaux considèrent souvent que les Asiatiques sont plus réservés, et qu'ils ne parlent pas spontanément en classe. L'auto-représentation des étudiants taïwanais à ce sujet

rejoint-elle cette opinion ? Comment expliquent-ils cette situation ?

- Le contexte d'apprentissage :

Comment les deux groupes d'étudiants appréhendent-ils les contextes dans lesquels l'apprentissage a lieu ? Accordent-ils la même importance à ce sujet ? La définition de Porquier et Py (2004) sur le microcontexte et le macrocontexte sera empruntée pour étudier la perception des contextes par les étudiants taiwanais.

- Les profils des étudiants :

En nous basant sur « les trois composants nécessaires à tout apprentissage d'une langue : l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique, et l'accès à la langue, que distingue Klein (1989), nous voulons tracer un portrait global pour chacun des deux groupes d'étudiants. Par ailleurs, en effectuant une analyse verticale des entretiens, nous pourrions regrouper des profils typiques des étudiants taiwanais. Ces profils nous permettront de connaître les besoins, les attitudes, les attentes, les motivations, ainsi que les difficultés de ces deux groupes d'étudiants.

- Le méta-apprentissage :

Nous essayons de connaître les expériences d'apprentissage du français et de l'anglais des étudiants interviewés, ainsi que leurs opinions sur leurs expériences d'apprentissage. Pour savoir quelles sont les méthodes d'enseignement qui s'adaptent le mieux au public taiwanais, nous pensons que les étudiants eux-mêmes, en tant qu'acteurs de leurs propres apprentissages, ont plus de légitimité que les professeurs à nous donner des conseils, car

« On ne peut pas enseigner sans les élèves, puisque eux seuls apprennent. On ne peut pas non plus enseigner sans les connaître »⁵.

Par ailleurs, en comparant les vécus des étudiants taiwanais à Taïwan et en France, nous pouvons dégager ce que les étudiants trouvent bénéfiques, et éviter des inconvénients dans leurs expériences d'apprentissage. Nous pourrions également mieux cerner les manques et les difficultés dans l'apprentissage du français à Taïwan. A partir de ces résultats, nous essayerons de trouver un point d'équilibre entre l'objectif communicatif de cet apprentissage et les habitudes d'apprentissage des apprenants taiwanais. Dans la dernière partie de notre recherche,

⁵ L. Porcher, *Le Français Langue Etrangère : Emergence et Enseignement d'une Discipline*, 1995, p. 40.

nous proposerons des démarches pédagogiques qui pourraient être mieux adaptées à notre public et à la situation d'apprentissage du français à Taïwan.

PREMIERE PARTIE

**Présentation du terrain de recherche ---
approche socioculturelle, linguistique et politique**

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage du français à Taïwan

1. Vue générale : contexte socio-historique des relations franco-taïwanaises

Le français est resté pendant une longue période une langue quasiment inconnue des Taïwanais. Cependant, depuis quelques années, le nombre d'apprenants en français augmente. Depuis la mise en route du programme de propagation des secondes langues dans les lycées, de plus en plus de lycéens sont attirés par cette langue. Selon les statistiques du Ministre de l'éducation de Taïwan, en 2006, six cent personnes ont obtenu le visa d'étudiant pour faire des études en France, soit trois pour cent d'augmentation par rapport à l'année 2005.

Dans ce chapitre, nous allons introduire les aspects historique et socio-économique pour dégager une perspective générale des contacts franco-taïwanais. Nous traiterons ensuite la place du français à Taïwan.

1.1. Les faits historiques entre la France et Taïwan

- La guerre franco-chinoise

La première rencontre entre Taïwan et la France en 1884 s'est déroulée dans une situation d'hostilité. La Chine et la France s'engagèrent dans un conflit dont l'enjeu était le protectorat sur l'Indochine. En juin 1884, les Français accusèrent la Chine d'avoir violé les traités de Tien Tsin et d'avoir attaqué une troupe française à Bac Le. La guerre reprit alors à une plus grande échelle. A cette occasion, la France occupa les ports de Keelung et de Tamsui à Taïwan et proclama le blocus de l'île. Plusieurs batailles se déroulèrent aux alentours de ces deux villes.

L'armistice fut conclu le 13 avril 1885 et le gouvernement français restitua Formose et les îles Penghu à la Chine le 9 juin 1885.

Selon Dai, historien taïwanais, la guerre franco-chinoise est, d'un point de vue historique, le premier contact significatif entre la France et Taïwan. Cependant, cet événement est peu à peu effacé dans la mémoire des Taïwanais. Pour que les Taïwanais connaissent mieux leur propre histoire, la "Foundation of Ocean Taïwan" commémore tous les ans à Keelung, le

blocus du port au cours de cette guerre. En 1996, cette fondation a organisé une succession d'activités nommée « La guerre franco-chinoise à Keelung : les troubles engendrés par les Français ».

Par la suite, les relations entre la France et la Chine au début du 20^e siècle sont devenues plutôt stables. Les deux puissances sont alliées pendant la 2^{ème} guerre mondiale.

- 1964 --- interruption de la relation politique

En 1949, le KMT - le parti nationaliste de Tchang Kai-Chek - est vaincu par le parti communiste dirigé par Mao Zedong, lors de la guerre civile chinoise. Le régime de Tchang Kai-Chek quitte la Chine et s'installe à Taïwan. Celui-ci cherche le soutien des pays européens, notamment de l'Angleterre et la France, les pays alliés, amis pendant la 2^{ème} guerre mondiale. Cependant, le Royaume-Uni a de grands intérêts à Hong Kong, il préfère donc garder une relation amicale avec la Chine, voisine de Hong Kong.

Au début des années 60, en raison des changements intervenus dans les affaires internationales, la France, désormais gouvernée par le général De Gaulle, veut avoir une diplomatie indépendante des Etats-Unis. Dès la fin de 1963, la République Populaire de Chine et la France sont liées.

Le 18 janvier 1964, la Chine de Mao et la France nouent des relations diplomatiques. A cette époque, la politique étrangère de Tchang Kai-Chek prévoit que lorsqu'un pays entretient des liens avec la Chine, Taïwan rompra automatiquement toutes relations officielles avec ce dernier.

Le 27 janvier 1964, le Journal Officiel faisant état de l'établissement de relations diplomatiques entre la Chine et la France est publié. Taïwan proteste contre cette situation. Le 10 février 1964, la France annonce à Taïwan que la Chine et la France vont échanger des représentants. Dans le magazine « Times » du 21 février 1964, un article intitulé « Round 1 to Peking », Pierre Salade, le représentant de la France à Taïwan déclare qu'« *une fois que les diplomates chinois de la Chine continentale arriveront à Paris, l'ambassade de la République de Chine (Taïwan) perdra sa raison d'exister* »⁶. Taïwan prend donc la décision de couper ses relations officielles avec la France.

⁶ Voir <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,870804,00.html>

Suite à ces événements, Tchang Kai-Chek fait une déclaration dans laquelle il exprime sa déception disant avoir perdu un ami, et ce malgré la déclaration du général De Gaulle⁷. Aux yeux de Tchang Kai-Chek, reconnaître le régime communiste chinois représente une trahison pour des pays qui combattent le communisme à cette époque. Depuis cette date, Taïwan et la France n'entretiennent plus de relations politiques officielles.

1.2. La France à Taïwan.

Malgré ce passé douloureux, les deux pays s'efforcent d'améliorer leurs relations. Ils promeuvent des échanges, surtout sur les plans économique et culturel. Ces échanges invitent donc les Taïwanais à s'intéresser à la France.

En 1980, la France a créé l'« Institut Français de Taipei » (IFT) et l'« Institut Français de Taipei, Mission Economique à Taipei ». IFT est une sorte de consulat déguisé. Ces deux organisations ont pour but d'encourager les échanges culturels et économiques entre les deux pays et de donner les informations concernant les voyages et les études en France.

La Chambre de Commerce et d'Industrie de France à Taïwan a été créée en 1991. Sa mission est de promouvoir les communautés commerciales françaises à Taïwan, de soutenir les entreprises françaises qui souhaitent s'installer à Taïwan ainsi que les entreprises taïwanaises qui ont des projets d'investissement en France, et enfin, d'aider les entreprises taïwanaises et françaises à établir de meilleures communications entre elles. On trouve aussi Sopexa Taïwan, installé en 1994, qui permet aux Taïwanais de connaître les produits agricoles français.

- Les événements culturels francophones à Taïwan

A l'image du Bureau de représentation de Taipei à Paris qui organise des expositions, des concerts, des festivals de cinéma... permettant aux Français de mieux connaître Taïwan, l'IFT programme « le Printemps des poètes », « Lire en fête », « la journée internationale de la Francophonie », « le Festival des films francophones », pour que les habitants de l'île puissent

⁷ « Qu'il serait grave que nous reconnaissons la souveraineté de la Chine continentale sur Formose. Je l'ai rassuré en lui (Lester Pearson, 1^{er} ministre du Canada) précisant bien que nous ne souhaitons pas que les communistes s'installent à Formose et que nous n'accepterons pas que Pékin exige que nous rompons avec Tchang Kai Chek », cité par A. Peyrefitte, *C'était de Gaulle 1*, p. 454.

participer aux événements francophones. Chaque année, il propose aussi des bourses aux professeurs et aux étudiants de français afin qu'ils puissent venir faire des stages pédagogiques et linguistiques en France.

- *Les entreprises françaises à Taïwan*

Actuellement, on relève environ 170 entreprises françaises implantées à Taïwan. On les trouve dans des secteurs très variés tels que l'hôtellerie, la banque, les transports, la chimie, les cabinets d'avocats, l'automobile, les télécommunications, la pharmacie, les grandes surfaces, l'informatique, la production d'énergie, les agences de publicité, les produits technologiques, le domaine culturel, et bien sûr la cosmétique, les vêtements, le vin, les infrastructures navales et de transports. Taïwan est souvent un tremplin pour les entreprises françaises qui envisagent d'investir en Chine : elles viennent d'abord sur l'île pour connaître les attitudes et les mentalités chinoises. Une fois qu'elles sont à Taïwan, elles peuvent observer le marché chinois de plus près. Selon les statistiques de la Mission Economique à Taipei, le commerce bilatéral continue à augmenter. En 2007, la France est le 18ème client de l'île et son 18ème fournisseur.

Excepté le vin, la mode et le parfum, les Taïwanais associent facilement à la France les frégates type La Fayette, le métro de Taipei construit par l'entreprise Matra, les Airbus, les avions de combat Mirage 2000 et les téléphériques « Maokong » construits par l'entreprise Poma. Ces événements commerciaux entre Taïwan et la France sont une sorte de publicité pour la langue française : les Taïwanais commencent à savoir que les échanges économiques avec la France ont une place assez importante dans la société taïwanaise, et qu'en plus de l'anglais et du japonais, langues des deux premiers partenaires économiques de Taïwan, le français est une autre alternative possible.

- *L'image de la France à travers les médias*

On peut ici se souvenir de la toute première publicité utilisant des chansons françaises comme musique de fond : une jolie jeune fille taïwanaise buvait du jus de pamplemousse, et une voix chantait « *Il court, le furet* ». C'était un phénomène à l'époque, et c'était aussi pour

la plupart des Taïwanais le tout premier contact avec le français. A partir de là, de plus en plus de publicités se sont mises à utiliser les chansons françaises, les dialogues en français et les scènes de Paris. Beaucoup de produits se donnent un nom français (comme « Isabelle » pour les biscuits de mariage, « Evasion » pour un programme de voyage d'une compagnie aérienne). L'image d'une France « romantique » est ainsi renforcée par ces pratiques publicitaires.

A part cela, les médias n'ont pas vraiment aidé les Taïwanais à mieux connaître la France, sauf peut-être pour les apprenants de français. Ils peuvent l'apprendre en écoutant la radio (Radio Education Nationale propose des cours complets en accompagnement d'un manuel de français, et Radio Taïwan International diffuse des programmes en français pendant la nuit) ou en regardant TV5 (qui est payante).

1.3. La francophonie à Taïwan

La francophonie est un mot peu familier pour les Taïwanais. Quelques pays francophones, comme la Belgique et le Canada, ont leurs instituts qui fonctionnent comme celui de France à Taipei, mais ils sont moins actifs et moins connus que l'IFT (l'Institut du Canada s'occupe plus des affaires anglophones). L'équipe de football du Sénégal étant en quart de finale à la Coupe du Monde 2002, Taïwan l'a invitée après leurs matchs en Corée et au Japon. Pour beaucoup de Taïwanais, c'était probablement la première fois qu'ils entendaient dire que le Sénégal est un pays francophone. Ils considéraient ce pays comme un des meilleurs amis de Taïwan, jusqu'à ce que le Sénégal rompe à son tour le lien officiel avec Taïwan en fin 2005.

Maintenant, il ne reste que deux pays francophones, le Burkina Faso et Haïti, qui entretiennent une relation officielle avec le gouvernement Taïwanais. Cette situation est décourageante pour les étudiants de français à Taïwan, qui souhaitent se servir de cette langue qu'ils ont choisie en entrant à l'université pour leurs futures carrières professionnelles.

2. La langue française à Taïwan

Comme dans beaucoup de pays, l'anglais est considéré comme la première langue étrangère à Taïwan. Les cours d'anglais sont obligatoires dès l'âge de 11-12 ans (la 5^e année de l'école primaire, l'équivalent de CM2 en France) et jusqu'à la première année à l'université. Pour des raisons économiques, historiques⁸ et géographiques, le japonais est aussi une langue étrangère très importante à Taïwan. La langue française occupe la 3^e place, et récemment, elle gagne peu à peu du terrain.

A Taïwan, plusieurs établissements scolaires et extra-scolaires proposent des cours de français. On compte cinq départements de français au niveau universitaire. Ils proposent aussi des cours de français pour les étudiants qui viennent des autres départements dans le cadre du tronc commun. Il y a environ soixante lycées qui proposent des cours de français comme LV2, et on peut aussi aller à l'Alliance Française ou dans d'autres « Buxiban » (instituts privés de langues) pour apprendre le français.

2.1. Au niveau universitaire

2.1.1 Les départements de français

A Taïwan, pendant longtemps, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère ne se faisait qu'au niveau universitaire. Depuis le Programme de propagation des secondes langues étrangères en 1998, les lycéens peuvent désormais choisir une deuxième langue dans leurs établissements. Ces cours sont optionnels et les lycéens apprenant le français ne choisiront pas forcément le département de français quand ils seront à l'université. Liu constate que

« la quasi totalité des étudiants de 1^{er} année des départements de français des universités sont de vrais débutants, rares sont ceux ayant appris le français auparavant »⁹.

Selon les statistiques du Ministère de l'Education de 2006, parmi les 162 universités, écoles supérieures et instituts d'études supérieures à Taïwan, seuls cinq établissements publics

⁸ Taïwan a été colonisé par le Japon pendant 50 ans (1895-1945). Les Américains ont tenu garnison à Taïwan pendant plusieurs années après la guerre en Corée.

⁹ Liu S.-I, *Cours de conversation et prise de parole à Taiwan*, 2002, p. 211.

et privés ont un département de français : l'Université Nationale Centrale (UNC), l'Université Privée Catholique Fujen, l'Université Privée Tamkang, l'Université Privée de la Culture Chinoise (Wenhua), et l'Institut Wenzao¹⁰ des langues étrangères. Ces départements de français accueillent environ 500 nouveaux étudiants chaque année¹¹. Après avoir comparé les programmes proposés par ces départements de français, nous avons remarqué que l'apprentissage du français à l'université se fonde sur deux aspects principaux : (i) la connaissance générale de la langue, la civilisation et littérature françaises (le savoir), et (ii) la communication (le savoir-faire). Les connaissances relatives à la langue et à la culture françaises occupent une place beaucoup plus importante que l'usage de la langue.

2.1.2 Les objectifs de l'enseignement

Nous allons maintenant examiner en détail les objectifs de l'enseignement de ces cinq départements de français, ce qui nous permettra d'avoir une perspective plus complète sur l'enseignement du français à Taïwan. Les objectifs de chaque département ont été recueillis sur leur site Internet.

L'enseignement du français à l'UNC « *se caractérise par un accent mis à la fois sur la langue et les cultures françaises et francophones. Il privilégie, pour l'enseignement de la langue, la lecture et l'écriture, en insistant sur une bonne maîtrise et une utilisation pratique de la langue, ainsi qu'une connaissance de la linguistique. Du côté de la culture, en plus de l'enseignement traditionnel de la littérature française du XVIème au XXème siècle, incluant poésie, théâtre et roman, il a notamment développé l'étude du cinéma, des littératures francophones, et de la photo. Il introduit également aux courants de pensées français et aux théories critiques contemporaines (philosophie, sémiologie, critique littéraire, psychanalyse), et offre une initiation au latin et à la littérature médiévale* »¹².

Quant aux cours à Fujen, « *les deux premières années (où toutes les UV (Unités de valeur) sont obligatoires) sont essentiellement consacrées à la formation linguistique. Les deux*

¹⁰ Le régime de l'Institut Wenzao est particulier. Il se compose en trois systèmes : la licence, le cycle de cinq ans, et le cycle de deux ans. La licence, comme toutes les autres universités à Taïwan, dure quatre ans et est équivalent à la licence française. Le cycle de cinq ans accueille les collégiens. Les 3 premières années équivalent au lycée, et les deux dernières années équivalent au DEUG (BAC+2). Le cycle de deux ans accueille les étudiants qui viennent du cycle de cinq ans pour compléter les deux dernières années de licence.

¹¹ Selon les statistiques établies par le ministère de l'éducation, chaque année, les départements d'anglais accueillent environ 2200 à 2500 nouveaux étudiants, et les départements de japonais, 800 à 1000 étudiants.

¹² Voir : <http://www.ncu.edu.tw/~fr/fr/DepFR/departement%20de%20français.php>

dernières années comprennent encore un certain nombre d'UV de langue obligatoires, mais surtout des UV optionnelles dont le contenu couvre des domaines variés : littérature, culture, histoire, didactique du FLE, traduction français-chinois, textes de presse, français commercial, présentation de l'Union Européenne, etc. »¹³.

A Tamkang, l'enseignement accorde « *une grande importance non seulement à la langue mais aussi à la culture française. Il forme des étudiants dans plusieurs optiques : traduction, relations diplomatiques, culture et commerce* »¹⁴.

Wenhua annonce un enseignement dont l'un des objectifs est de former des étudiants ayant une compétence interculturelle. Il s'agit de « *former des professionnels de la langue française en vue de subvenir aux besoins de la société et développer des caractères sains, dotés de compétences nécessaires en français, respectueux des pensées et cultures autres ; initier à la langue et à la culture françaises un public qui n'est pas d'emblée en mesure de se rendre en France ou dans d'autres pays francophones* »¹⁵. Si on examine de plus près les cours de Wenhua, ils ne sortent pas du lot : « *En première et deuxième années, notre département met l'accent sur les bases de la langue française. Grammaire, phonétique, et usage de la langue sont à maîtriser. En troisième et quatrième années, l'objectif est de renforcer la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et l'écriture, ainsi que de progresser dans l'appréciation de la littérature française et ses chefs-d'œuvre. A partir de la troisième année, les étudiants doivent pouvoir écrire des textes en français* »¹⁶.

Wenzao annonce que leur objectif « *est de donner une information aussi complète que possible en langue et civilisation françaises tout en préparant nos élèves à affronter le monde du travail grâce à des cours plus spécialisés et à des stages en entreprise ou dans des organismes divers* »¹⁷.

L'objectif de l'enseignement à l'UNC est plus orienté vers la littérature, surtout la littérature classique, le cinéma et les courants de pensées français. Quant aux autres universités, leurs objectifs sont plutôt utilitaires : Tamkang prépare ses étudiants dans les domaines de la traduction, des relations diplomatiques, de la culture et du commerce ; un des buts de Wenhua est de former les professionnels au français ; Wenzao annonce clairement

¹³ Voir : <http://www.fren.fju.edu.tw/fr/caracteristique-dept.html>

¹⁴ Voir : <http://www2.tku.edu.tw/~tffx/fr/index.htm>

¹⁵ Voir : http://www2.pccu.edu.tw/CRGAFL/francais/un_techa.htm

¹⁶ Voir : http://www2.pccu.edu.tw/CRGAFL/francais/un_techa.htm

¹⁷ Voir : <http://www.wtuc.edu.tw/french/francais.html>

qu'il prépare ses étudiants à affronter le monde du travail. Ces projets des cinq départements de français énoncent des objectifs professionnels divers. Or si on examine de plus près les programmes proposés, on trouve une grande similitude entre leurs objectifs pédagogique immédiats : il s'agit en principe de fournir les outils linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, la technique de traduction, etc...) aux étudiants, d'initier ces derniers à la culture (ou plutôt à la civilisation) et à la littérature française.

2.1.3. Les motivations des étudiants

Pour entrer dans une université, un lycéen taïwanais doit passer soit par une candidature directe sur dossier si ses notes satisfont aux exigences de cette université (appliqué depuis 1992), soit par un entretien sur recommandation du lycée après un concours pré-sélectif (appliqué depuis 1998), soit par le concours d'entrée à l'université (depuis 1972).

Les étudiants qui entrent à l'université par le concours choisissent leurs départements selon les notes obtenues au concours, et très souvent, le département de français n'est pas leur premier choix. Selon les enquêtes de Chaubert, 50% des étudiants font du français parce que « *c'est le système éducatif qui le leur a imposé en fonction de leurs résultats à l'examen d'entrée aux universités* »¹⁸.

Les étudiants qui font une demande ou qui passent les entretiens sont souvent plus motivés parce qu'ils choisissent eux-mêmes le département dans lequel ils souhaitent faire leurs études. Parmi les 500 étudiants accueillis chaque année dans les départements de français, environ 25% sont entrés par demande ou entretien¹⁹. On peut supposer que plus d'un quart des étudiants a choisi le français pour le plaisir et/ou par besoin.

¹⁸ Chauber P., *Analyse des motivations et attentes d'étudiants chinois apprenant le français : Le cas de l'Université Fujen, à Taïwan*, p. 23.

¹⁹ Selon les statistiques de 2005 de chaque université, les cinq départements de français ont accueilli 112 étudiants par demande et par entretien. En 2008, ces départements vont accueillir plus de 120 étudiants qui souhaitent faire les études supérieures par ces deux voies. Voir le site de « College application admission centre », <http://www.caac.ccu.edu.tw/caac98/index.php>.

2.2. Au niveau du lycée

2.2.1. Le projet de propagation des langues étrangères

En octobre 1995, le ministère de l'éducation de Taïwan a décidé de promouvoir quatre langues étrangères au lycée : le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol. C'est en 1999 que le projet d'enseignement de ces quatre langues étrangères a commencé. Ces cours étant optionnels, les lycées ont le droit de décider d'enseigner ou non ces matières.

Le choix de ces quatre langues du programme n'est pas naïf. Sur le plan économique, le Japon est le premier fournisseur et le troisième client de Taïwan (selon les chiffres de 2006 et 2007). Par ailleurs, en tant que voisins, les Taïwanais reçoivent les informations japonaises plus facilement. Les émissions japonaises font partie de la vie quotidienne des Taïwanais.

Comme très peu de pays maintiennent les relations officielles avec Taïwan, les échanges économiques sont un moyen pour l'île de communiquer avec le monde. Si le français, l'allemand et l'espagnol sont choisis dans le programme de promotion des langues étrangères, c'est parce que ce sont trois des langues les plus parlées dans le monde. Au niveau des échanges économiques, l'Allemagne est le sixième fournisseur de l'île (2006/07). De plus, les lois de Taïwan sont inspirées par les lois allemandes (et japonaises). L'Allemagne est donc très souvent la destination pour les étudiants qui veulent continuer leurs études dans le domaine du droit.

A l'heure actuelle, parmi les vingt-trois pays qui entretiennent des relations officielles avec Taïwan, sept sont hispanophones (Costa Rica, République Dominicaine, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua et Panama) et les échanges bilatéraux sont constants et forts. La France, comme nous l'avons déjà vu, est aussi un grand partenaire commercial de Taïwan. L'utilité économique et politique joue donc un rôle important dans le choix de ces langues.

D'après les statistiques de 2007 du ministère de l'éducation, Taïwan compte 320 lycées. Au deuxième semestre de 2007, 65 lycées offrent des cours dans ces quatre langues étrangères. On y relève au total 129 classes et 3724 lycéens apprenant le français. En neuf ans, le nombre de lycées qui proposent les cours de japonais a été multiplié par 3,85, le nombre d'élèves de japonais par 2,69 ; alors que le nombre de lycées qui proposent le français a été multiplié par 2,7, et le nombre d'élèves par 2,14. Le taux d'augmentation du japonais est un peu plus élevé que celui du français, cependant, le nombre d'élèves de français vient bien après celui de

japonais (23292 élèves de japonais). Le fait que le nombre de lycéens et de lycées augmente et que le taux d'application effective du programme s'améliore année après année, pourrait expliquer cette multiplication des lycéens qui apprennent une deuxième langue étrangère. Par ailleurs, l'idée de connaître et/ou de savoir parler une deuxième ou une troisième langue autre que l'anglais est prise au sérieux par les établissements scolaires et les élèves. A partir de 2004, quelques lycées commencent à donner des cours de langues étrangères comme le coréen, l'italien et le russe, langues qui ne sont pas proposées dans le programme. Toutefois, si on compare avec d'autres pays où les deuxièmes ou troisièmes langues étrangères font depuis longtemps partie du programme scolaire et où un élève qui parle deux ou trois langues étrangères est une banalité, on s'aperçoit alors que Taïwan a encore beaucoup d'efforts à faire.

Langue année / semestre		Japonais			Français			Allemand			Espagnol		
		Ecoles	classes	Elèves	Ecoles	Classes	élèves	Ecoles	Classes	élèves	écoles	classes	élèves
1999	1 ^e	47	236	8646	24	54	1739	16	28	907	6	7	208
	2 ^e	47	233	8302	24	54	1740	16	29	881	6	7	200
2000	1 ^e	71	354	12972	29	62	1717	16	36	862	8	9	187
	2 ^e	80	379	15777	31	58	1565	15	32	845	8	10	242
2001	1 ^e	95	426	15310	39	89	2293	19	33	876	9	15	424
	2 ^e	94	421	14902	39	91	2275	17	33	843	9	13	392
2002	1 ^e	114	511	16200	48	110	3167	20	34	1065	14	17	522
	2 ^e	116	448	14864	45	100	2603	17	29	839	13	15	385
2003	1 ^e	120	577	15323	50	106	2535	22	29	686	17	24	594
	2 ^e	125	435	14469	55	98	2383	18	23	546	17	18	481
2004	1 ^e	126	456	16511	54	106	3124	23	30	835	18	26	824
	2 ^e	132	519	16774	52	106	2829	14	18	398	15	21	536
2005	1 ^e	138	567	19877	50	113	3274	16	27	765	17	22	581
	2 ^e	136	522	17227	50	116	3167	17	29	827	19	27	749
2006	1 ^e	157	603	20523	55	114	3552	24	39	1133	21	26	710
	2 ^e	143	553	17962	51	117	3079	19	28	652	17	25	554
2007	1 ^e	179	682	24233	57	121	3675	19	29	857	23	29.5	846
	2 ^e	181	668	23292	65	129	3724	21	32	941	25	33.5	942

Tableau 1.1 : Répartition des élèves par années scolaires et par LV2²⁰.

²⁰ Voir : http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/88-96 學年度第二外語開班數及語種統計.doc

D'autres classes de langues ouvertes à partir du deuxième semestre de l'année scolaire 2004-2005 :

Langue année /semestre		Coréen			Italien			Russe		
		Ecoles	classes	Elèves	Ecoles	Classes	élèves	Ecoles	classes	élèves
2004	2 ^e	2	2	39	0	0	0	0	0	0
2005	1 ^e	2	2	42	0	0	0	0	0	0
	2 ^e	4	6	162	1	1	14	1	1	23
2006	1 ^e	9	10	304	2	2	42	1	1	25
	2 ^e	5	5	114	1	2	42	1	2	39
2007	1 ^e	7	8.5	223	1	1	25	1	2	31
	2 ^e	8	9.5	261	1	1	21	2	3	81

Tableau 1.2 : Répartition des élèves en langues hors programme²¹ par année scolaire.

	Nombre de lycées	Nombre de lycéens
1999	253	331681
2000	277	356589
2001	228	370980
2002	302	383509
2003	308	393689
2004	312	409635
2005	314	420605
2006	318	419140
2007	321	406316

Tableau 1.3 : Nombre de lycéens par année scolaire selon les statistiques du ministère de l'éducation²²

²¹ Voir : http://www.edu.tw/files/site_content/B0037/88-96_學年度第二外語開班數及語種統計.doc

²² Voir : http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/seriesdata.xls

2.2.2. Les finalités du projet

Le ministère de l'éducation de Taïwan a défini trois finalités pour le projet de l'enseignement des langues étrangères. Premièrement, on espère que les élèves pourront prendre goût à apprendre des langues étrangères. On espère aussi qu'ils pourront développer des méthodes convenables et avoir des attitudes actives dans leurs apprentissages. Deuxièmement, il est nécessaire de développer les compétences orales et écrites de leurs deuxièmes langues étrangères afin d'avoir plus de choix pour leurs études supérieures ou de mieux préparer leurs carrières professionnelles. Finalement, le ministère souhaite donner une autre vision du monde pour les élèves à travers les affaires internationales, les langues ainsi que les cultures cibles.

2.2.3. La motivation des élèves

Selon une enquête du journal taïwanais, *Lian-He*, on peut résumer les différentes motivations des lycéens apprenant le français :

- Des raisons de valorisation personnelle :

Savoir parler le français est très bien perçu, car peu de personnes le parlent, et les élèves qui savent parler français se considèrent comme distingués, c'est-à-dire qu'ils se sentent meilleurs et plus compétents que les autres. Quand ils parlent français, ces élèves se sentent admirés par les autres.

- Des raisons touristiques :

Beaucoup d'élèves rêvent de visiter la France. Ils se préparent à s'exprimer en français avec des Français natifs. Ils veulent aussi, par exemple, savoir lire le menu quand ils seront dans un restaurant français.

- Des raisons culturelles :

Il y a des élèves qui apprennent le français en espérant pouvoir comprendre les films français et les comédies musicales françaises. Ils pensent que la culture française est très riche et trouvent que la langue française a une musicalité agréable à entendre.

- Avoir une compétence supplémentaire :

Les jeunes ne se satisfont plus de savoir parler seulement deux ou trois langues. Selon certains élèves, savoir parler le français aide non seulement à mieux connaître l'anglais, mais

aussi à se doter d'une compétence supplémentaire qui accroît la chance de réussir dans les compétitions sociales.

- Autres facteurs de choix ou de maintien de choix :

Grâce à un bon enseignant qui crée une ambiance vivante et stimulante en classe, les lycéens ont envie d'apprendre le français.

2.3. Les établissements privés

2.3.1. Alliance Française

Pour les personnes qui souhaitent découvrir la langue et la culture françaises, les Alliances Françaises à Taïwan proposent des cours de français pour tous niveaux. Actuellement, deux Alliances s'installent à Taïwan. Celle de Taipei, la capitale de Taïwan qui se situe au nord de l'île, a été créée en juin 2000. Cette Alliance a été conclue en partenariat avec le Centre de langues de l'Université de Tsinghua.

Une autre Alliance Française se situe à Kaohsiung, le plus grand port de Taïwan qui est au sud de l'île. Elle a été établie en 1988 en coopération avec l'Université Nationale SUN YAT-SEN et l'Institut Français de Taipei.

Ces deux Alliances offrent l'enseignement du français, mais elles participent aussi aux activités culturelles de Taïwan en initiant et en soutenant des projets et des tournées impliquant des artistes français.

2.3.2. D'autres établissements privés

Il y a également des établissements privés qui offrent non seulement des cours de français, mais qui fournissent aussi des renseignements aux étudiants sur les études supérieures ou sur des centres d'enseignement du français en France. Ces établissements aident même les étudiants à traduire des documents, à faire leur demande de visa et à acheter un billet d'avion.

3. Les professeurs de français : typologie des formations

A Taïwan, dans les trois sections qui proposent des cours de français, chacun a ses propres critères sur les profils des professeurs. En général, il existe deux voies au choix pour que les

professeurs puissent se former : les séjours dans un pays francophone ou les formations obligatoires pour les professeurs des lycées.

3.1. Les professeurs des universités

Les universités taïwanaises exigent le diplôme de doctorat pour tout candidat souhaitant devenir professeur à l'université. Ainsi, la plupart des professeurs de français des universités sont diplômés d'un doctorat en littérature, linguistique, didactique, etc. Quatre départements de français parmi les cinq existant, forment les étudiants jusqu'au niveau master, mais aucun ne forme au doctorat, pour deux raisons : il manque des professeurs habilités à diriger des recherches, et on ne trouve pas d'intérêts à préparer une thèse de doctorat sur les sujets concernant la langue, la littérature ou la culture française. En conséquence, les enseignants qui ont le statut de professeur ont tous un diplôme de doctorat francophone.

Les départements recrutent aussi les Francophones natifs. L'exigence du diplôme est la même que pour un professeur taïwanais. Les natifs ayant un diplôme de master peuvent travailler comme lecteur au sein d'une université.

3.2. La formation des enseignants des établissements secondaires à Taïwan

Pour être professeur dans un établissement secondaire, il faut obtenir le CAPES taïwanais. La formation des enseignants à Taïwan a été longtemps monopolisée par les écoles normales. En 1995, une nouvelle loi sur la formation des enseignants a été établie : les étudiants des écoles normales ne sont plus les privilégiés pour cette carrière d'enseignement.

3.2.1. La formation des enseignants depuis 1995

Le plus grand changement apporté par la loi sur la formation des enseignants en 1995 est la possibilité de fonder un institut d'éducation pour instruire les futurs enseignants par toutes les universités. Les étudiants qui veulent être futurs professeurs peuvent soit poursuivre leurs études dans les écoles normales, soit s'intégrer à un département d'éducation, soit assister à des cours supplémentaires dans l'institut d'éducation propre à leur université pendant leurs études supérieures. Grâce à cette dernière orientation, la voie de la carrière d'enseignement

s'est élargie. De plus, avec le programme de propagation des langues étrangères secondaires commencé en 1999, les étudiants de français souhaitant devenir professeurs de français dans les lycées ont enfin la possibilité d'avoir un statut réglementé et d'exercer cette profession.

Pour entrer dans ces instituts universitaires d'éducation, les étudiants doivent passer un concours ou soumettre un dossier. Lorsqu'on entre dans ce système, il faut passer 26 unités d'enseignement supplémentaires, et la durée est d'au moins deux semestres. Après avoir obtenu le diplôme de licence et le certificat d'aptitude à l'enseignement, six mois de stage sont obligatoires avant de passer le concours national. On peut enfin avoir le certificat national d'enseignant après avoir réussi ce concours. Le schéma de la formation des enseignants est présenté ci-dessous :

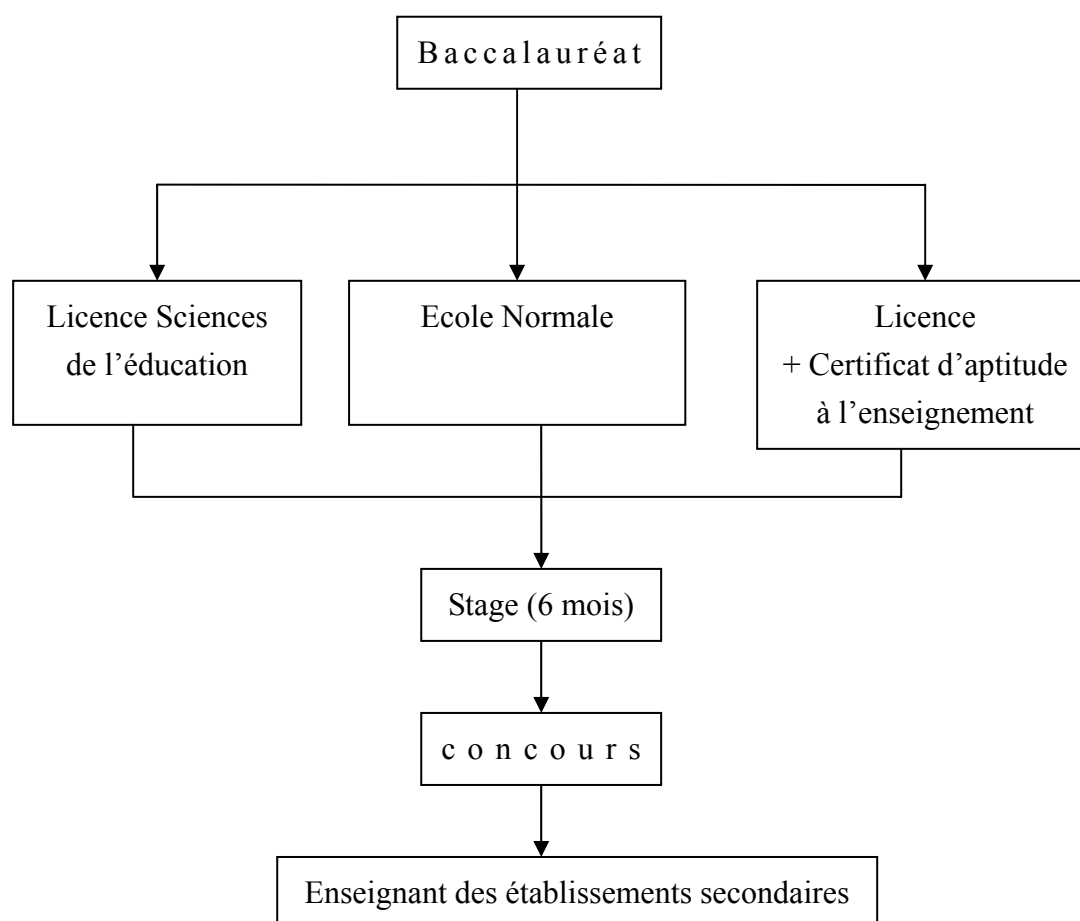


Figure 1.1 : Trois cursus pour devenir enseignant du secondaire.

Chaque institut universitaire d'éducation a une mission spécifique. Par exemple, si un institut est fondé pour la formation des enseignants du secondaire, les étudiants qui viennent de cet institut peuvent faire leurs stages seulement dans les collèges ou les lycées, et leurs

certificats nationaux d'enseignement sont spécifiques pour l'enseignement dans des écoles secondaires.

3.2.2. Les cours proposés par les instituts universitaires d'éducation

Les départements de français à Taïwan ne sont pas spécialisés pour former les enseignants de français. Ils proposent donc très peu de cours concernant la didactique du français aux étudiants. Parmi les cinq départements de français à Taïwan, ceux de l'Université Nationale Centrale, de l'Université Fujen et de l'Université Tamkang proposent chacun deux unités de cours méthodologie du FLE pour les étudiants en 3^e ou en 4^e année.

Quant aux instituts d'éducation, ils proposent trois grandes filières de cours commandées par le ministère de l'éducation : les savoirs fondamentaux (psychopédagogie, socio-éducation, philosophie de l'éducation et anthropologie de l'éducation.), la pédagogie (évaluation, gestion d'une classe, techniques d'entretien, et théorie et principes de l'éducation) et la didactique (méthodologie pour chaque discipline). Pour le français, il s'agit donc de la méthodologie du FLE. Mis à part ces tronc communs, chaque institut a le droit de proposer des cours spécifiques qui lui sont propres.

Pendant le stage, les stagiaires doivent aussi suivre les formations proposées par leurs instituts universitaires de l'éducation ou par les établissements où ils effectuent leurs stages. Ces formations sont souvent générales et pédagogiques. Elles s'adressent aux enseignants de toutes les disciplines, mais il y a aussi des formations ou des rencontres, permettant aux stagiaires d'exposer leurs problèmes rencontrés pendant l'enseignement, et de discuter également avec d'autres stagiaires, enseignants et professeurs de leurs domaines.

Ces formations axées sur les sciences de l'éducation sont indispensables pour pouvoir enseigner dans les établissements scolaires. Cependant les formations en didactique nous paraissent insuffisantes. De plus, les outils linguistiques et culturels appris en classe de français ne sont pas une garantie au niveau des compétences / connaissances linguistiques et culturelles d'un enseignant. Les séjours ou les stages linguistique et didactique sont donc un moyen d'améliorer l'aptitude de ces enseignants. En connaissant cette situation, l'IFT et l'Association de professeurs de français à Taïwan (APFT) proposent des stages de formation continue qui ont lieu à Taïwan ou subventionnent les stages didactiques et linguistiques en France.

3.3. Les professeurs des établissements privés

Les établissements privés de français recrutent la plupart de temps des natifs français. Quant aux Taïwanais, on exige souvent qu'ils soient titulaires d'un Master français.

Conclusion

A Taïwan, le français ne concurrence pas l'anglais. Il est même moins répandu que la langue japonaise. Néanmoins, nous avons l'impression que les apprenants de français sont de plus en plus nombreux. Pour les jeunes, cette langue est considérée comme une langue de mode, d'élégance, et de noblesse. Les étudiants qui veulent continuer leurs études à l'étranger, et qui n'ont pas les moyens de supporter les frais coûteux pour vivre dans des pays anglophones, peuvent choisir de venir plutôt en Europe. Contrairement à beaucoup de pays dans le monde, où le français perd son rang, à l'heure actuelle à Taïwan, beaucoup de personnes veulent apprendre cette langue, par plaisir ou par besoin.

Pour répondre à ces besoins, des départements de français ont été établis au sein de cinq universités, et le ministère de l'éducation de Taïwan a décidé que le français serait enseigné dans les lycées. On trouve également de plus en plus d'établissements privés de langue française. Face à cette nouvelle langue souvent accompagnée de nouvelles méthodologies et de nouveaux modèles d'enseignement, les attitudes d'apprentissage des Taïwanais n'évoluent cependant pas assez vite. Quelles pourraient en être les raisons ? De nouvelles méthodologies seraient-elles vraiment les solutions miraculeuses pour ce peuple qui est souvent considéré comme timide, moins spontané, même opprimé selon les Occidentaux ? Pour comprendre ce public différent, il est important d'observer son comportement selon deux biais : la culture taïwanaise et sa langue.

Chapitre 2 : Culture d'apprentissage

Introduction

La culture est un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais on ignore souvent qu'elle peut être aussi l'origine des obstacles de cet apprentissage.

En didactique des langues étrangères, la culture est souvent considérée comme un objet à apprendre et un objectif à atteindre. Lorsqu'on apprend une langue étrangère, on apprend en même temps ses coutumes, sa littérature, ses faits historiques, ses événements socioculturels, etc.

La culture est également un *médium*²³ de l'apprentissage. Elle est « *une série de processus dynamiques, y compris ceux qui sont impliqués dans l'apprentissage* »²⁴, et elle définit comment on perçoit et conçoit l'apprentissage.

Par ailleurs, les actes éducationnels sont socialement et culturellement situés. Il nous semble impossible que l'enseignement d'une langue étrangère ait lieu dans un endroit complètement neutre culturellement. Les enseignants et les apprenants sont aussi à la fois déterminés par l'environnement où se déroule l'enseignement/apprentissage, et ils déterminent réciproquement cet environnement. Par conséquent, pour comprendre l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, le contexte culturel doit être pris en compte, car l'apprenant, l'objet (langue et culture) et l'agent (personnes, processus, moyens) sont conditionnés par le milieu (l'environnement éducatif humain, les opérations et les moyens) qui est influencé par sa culture.

Pour comprendre comment la culture-source influence l'apprentissage / l'enseignement d'une langue étrangère, notamment comment la culture chinoise influence l'apprentissage/l'enseignement du français à Taiwan, nous allons d'abord définir quelques concepts fondamentaux concernant la culture.

²³ M. Cortazzi et Jin L., *Cultural mirrors*, 1999, p. 196.

²⁴ *Ibid.*

1. A propos de la notion de culture

1.1 Définition du mot « culture »

Beaucoup de chercheurs ont déjà essayé de donner une définition au mot culture. Scollon et Scollon distinguent deux aspects du mot culture : la haute culture et la culture anthropologique. Par le premier aspect, la haute culture, on entend les réalisations intellectuelles et artistiques. Un lieu pourrait être considéré comme de haute culture parce que l'on y trouve souvent des concerts classiques, des expositions d'arts, etc... La haute culture pourrait être aussi une période historique, comme la Renaissance en Italie²⁵.

La culture anthropologique, quant à elle, concerne

« les coutumes, les visions du monde, la langue, le système de royauté, les organisations sociales, et d'autres pratiques quotidiennes d'un peuple qui vont de soi, et qui rend ce groupe distinctif »²⁶.

Williams a classé les grands principes de la culture et on trouve trois catégories dans sa définition de la culture :

« Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. »²⁷

La culture englobe en effet la vie spirituelle (la religion, la philosophie, les sciences, la croyance, etc.), la vie sociale (les principes moraux, le système de l'économie et de la société, le système politique, etc.) et la vie matérielle (la nourriture, les objets, etc.). Elle caractérise un groupe d'un même territoire et elle peut aussi se transporter d'un territoire à un autre. Elle

²⁵ R. Scollon et S.W. Scollon, *Intercultural communication : a discourse approach*, 2000, p. 126.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ R. Williams, cite par M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, 1992, p. 111-112.

se manifeste par les comportements d'un groupe. Les membres d'une même communauté partagent un ensemble de caractéristiques et de valeurs qui sont modelées par la culture. Cette dernière

« facilite la reconnaissance et l'identification mutuelles, elle favorise la fusion des membres du groupe en un nous collectif et durable, puisque nous partageons ainsi avec les membres de notre groupe d'appartenance un connaissance intime des significations des connotations des valeurs affectives, sociales, culturelles rattachées aux signes observables. »²⁸

La culture s'incarne dans les actes traditionnels et/ou l'ensemble des patrimoines d'une société. Elle est aussi l'ensemble de l'art, des activités, des cérémonies et des rites qui sont propres à un peuple.

La culture est en même temps une fonction, un outil, qui manifeste le besoin de vivre et de survivre des peuples d'une société. Elle est le guide, les normes et les règles du comportement et de la pensée des humains. En résumé, la culture renvoie à toutes les manifestations matérielles, sociales, spirituelles et les significations particulières créées pour répondre aux besoins de la vie des êtres humains, qui permettent de distinguer un groupe d'un autre. Elle est en effet « *un ensemble - peut-être un système - de principes d'interprétation, ainsi que les produits de ce système* »²⁹. Hall conclut donc qu'« *il n'y a aucun aspect de la vie humaine qui ne soit pas touché et altéré par la culture* »³⁰.

La culture étant un produit des sociétés humaines, elle a, d'après nous, les caractéristiques suivantes :

1. La possibilité d'être créée : la culture est un produit concret et/ou une mentalité abstraite créée par les êtres humains. Les outils, les instruments, les ustensiles aussi bien que la croyance, l'idéologie, etc., font partie de la culture.
2. La culture peut être implicite et explicite : la culture se cache souvent dans les choses abstraites, dans les discours, dans les non-dits, dans les gestes, etc., mais on trouve aussi des effets culturels dans des choses facilement observables et distinguables, comme les outils, les produits, etc. La culture est donc implicite et explicite en même temps. Ces dits et non-dits de la culture sont en effet un guide ou une contrainte de la façon de vivre d'un

²⁸ M. Perrefort, *J'aimerais aimer parler allemand*, 2001, p. 9-10.

²⁹ M. Moerman, *Talking culture*, 1988, p.4.

³⁰ E.T. Hall, *Le langage silencieux*, 1984, p. 169.

peuple.

3. La possibilité de l'acquérir ou de l'apprendre : la culture est une hérédité sociale et non biologique. On peut acquérir ou apprendre une culture par les contacts avec les membres de sa société.
4. La culture est évolutive : avec le temps, les échanges avec d'autres cultures, le changement du territoire, etc., la culture évolue.
5. La culture est souvent caractérisée par des normes et des contraintes idéales : dans une société, la culture est souvent un idéal, parce qu'en réalité, les humains n'agissent pas à cent pour cent selon le cadre culturel. Par exemple, la moralité, conditionnée par la culture, est une contrainte idéale. La piété filiale est une moralité idéale de la société chinoise, mais en réalité, tout le monde ne la respecte pas.
6. La culture est aussi une réalité sociale : bien que tout le monde n'agisse pas comme ce que dicte la culture, la plupart des gens vivent quand même dans la norme culturelle.
7. La culture est un identificateur social : le paramètre culturel permet aux gens de se reconnaître, se distinguer, et de se discerner d'une communauté humaine à une autre. En résumé, la culture distingue « nous » et « les autres ».

Wu Z. emprunte le thème « déterminisme culturel »³¹ pour expliquer que beaucoup d'activités sociales sont déterminées par la culture, comme le système politique, les rites, etc. L'éducation est une activité sociale. L'objectif de l'éducation exprime la valeur sociale et la façon de vivre d'un groupe, et celui-là est aussi déterminé par la culture.

Dans la didactique des langues étrangères, la culture joue plusieurs rôles. Elle montre le paysage général d'un pays, comme les faits historiques et la géographie. Des enseignants la considèrent comme une connaissance académique : les philosophes, les écrivains et leurs oeuvres sont ainsi considérés indispensables pour accéder à cette culture. La culture est aussi une attitude, un comportement, un savoir et un savoir-faire social à travers lesquels les apprenants s'expriment et agissent.

Lorsque l'on apprend une langue étrangère, l'apprenant se met en contact avec la culture-cible en étudiant des thèmes spécifiques culturels ou à travers la langue elle-même. Conscient ou non, cette rencontre culturelle emmène l'apprenant à avoir des changements. Il ne sera plus un individu « monoculturel ». Il deviendra un agent multiculturel (la prise de conscience d'existence d'une autre culture, le simple fait de connaître et/ou de reconnaître une

³¹ Wu Z. et al., *L'histoire de l'éducation*, 1997, p.7

culture autre que la sienne), un agent transculturel (être capable de communiquer avec des gens d'origine de culture-cible ou même d'autres personnes de cultures différentes) ou même un agent interculturel (être capable de comprendre les réalités étrangères, de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet).

1.2 L'éducation et les cultures d'apprentissage

La culture donne sens aux actes humains, elle rend les activités des humains significatives :

«... la culture donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, (qu)'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis »³².

L'éducation fait partie des activités humaines, elle se différencie d'un pays à un autre. Nous rejoignons l'idée de Hall qui est que « *les modes et les contenus de l'enseignement sont déterminés par la culture* »³³. Les cultures éducatives sont déterminées par les valeurs sociales, les moralités transmises par les ancêtres, les traditions, les religions et l'histoire. Elles se reflètent dans les politiques éducatives, les formes d'institutions, les programmes, les concours et les contenus de l'éducation. Une fois ces cultures et ces systèmes éducatifs mises en place, différentes cultures d'apprentissage, d'enseignement, de formations de professeurs, d'établissements et d'outils didactiques se développent pour s'y adapter. Les connaissances culturelles sont donc nécessaires pour interpréter et comprendre les phénomènes d'une culture éducative donnée.

La société taiwanaise et sa culture sont dominées par le confucianisme depuis longtemps. Pour mieux comprendre le fonctionnement éducatif et la culture d'apprentissage de Taiwan, il faut connaître quelques notions fortement influencées par Confucius et ses disciples qui y jouent des rôles primordiaux.

³² J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, 1997, p.48.

³³ E.T. Hall, *Le langage silencieux*, *op.cit.*, p. 186.

1.2.1. L'éducation à Taiwan – vue historique

Le début de l'éducation de Taiwan remonte au XVII^e siècle. Les missionnaires hollandais introduisirent l'alphabet latin pour transcrire les langues des aborigènes, et donnèrent des cours sur la bible. Les organisations éducatives créées par ces missionnaires sont les origines des écoles à Taiwan.

A la fin de dynastie des Ming, les Chinois chassèrent les Hollandais qui occupaient Taiwan, ils construisirent le premier temple de Confucius à Tainan (1665) - la capitale de l'île à cette époque, et une école publique fut créée en même temps dans ce temple. Cette école est la toute première école publique à Taiwan. La dynastie des Qing succéda à celle des Ming et les Chinois continuèrent à créer des écoles. Ces écoles sont, pour la plupart, financées par le gouvernement.

La colonisation des Japonais (1895-1945) est une étape importante pour l'éducation taiwanaise. Pour former les citoyens loyaux du Japon impérial, l'éducation primaire est devenue obligatoire et 1099 écoles primaires ont été créées pendant cette période (selon la statistique du ministère de l'éducation, on relève 2654 écoles primaires pour l'année scolaire 2008-2009).

Le pouvoir de la Chine continentale est revenu sur l'île avec la troupe de Tchang Kai-Chek (1949), et le système éducatif de la République de Chine est par conséquent appliqué à Taiwan.

1.2.2. Une éducation accentuée vers la formation morale et l'esprit d'équipe

A la fin de la dynastie des Qing et au début de la République de Chine (fin XIX^e - début XX^e siècle), la Chine a vécu une période très agitée. Les gens cherchaient des solutions pour « sauver le pays », et ils ont réalisé que le vieil organe éducatif attendait une opération depuis longtemps. Les grands principes éducationnels de la République de Chine ont donc été établis après la révolution chinoise de 1911. « L'objectif de l'éducation de l'an 1 de la République de Chine » annonce les principes de l'éducation, qui sont de

« mettre l'accent sur l'éducation morale. Appliquer l'éducation utilitaire et l'éducation militaire comme compléments de l'éducation, et appliquer

l'éducation du sens esthétique pour le développement moral »³⁴.

En réalité, dans ce nouvel objectif de l'éducation, excepté l'éducation du sens esthétique qui est une idée nouvelle, les trois autres idées ne sont que des reformulations des anciens objectifs. Dans le régime républicain, les expressions comme « rester fidèle à l'Empereur et au maître », « respecter Confucius », « estimer l'armée » sont politiquement inappropriées, on préfère donc les remplacer par d'autres expressions.

Pendant le mouvement pour une nouvelle culture et le mouvement du 4 mai 1919, l'éducateur chinois Hu Shi a dit que seule la pratique de la démocratie et la propagation de la science pourraient sauver la Chine. Ces deux nouvelles idées, la démocratie et la science, sont ainsi introduites dans l'éducation de la République. L'utilisation du chinois moderne est aussi un des résultats de ces mouvements, et on espérait voir une Chine occidentalisée. Hu Shi a également fait la promotion des pensées éducatives de son professeur John Dewey. Pour eux, l'école est comme une « *démocratie en miniature* »³⁵.

La maquette du système de l'éducation de la République de Chine est faite sous influence des idées de l'éducation américaine. Le système « 6-3-3 » des Etats-Unis est adopté également (6 ans d'école primaire, 3 ans de collège et 3 ans de lycée). Ce système de voie unique permet aux élèves d'avoir le même choix pendant leurs parcours scolaires. Toutefois, la sagesse des ancêtres n'a pas été oubliée. En 1948, quatre compétences, la morale (la citoyenneté ainsi que la morale héritée de la tradition chinoise), les connaissances, le physique et le sens social et du groupe (on y rajoute le sens esthétique en 1983), sont proposées comme les bases de l'éducation. Les performances des élèves sont notées selon ces critères. La morale, la démocratie et la science sont devenues les trois éléments principaux qui relient toutes les disciplines, avec pour but de réaliser les trois principes du peuple développés par Sun Yat-Sen : le nationalisme, la démocratie et le bien-être du peuple. La formation morale, la citoyenneté ainsi que les pensées des trois principes du peuple sont renforcés par des enseignements tels que « la qualité de la morale », « la citoyenneté et la vertu » et « les trois principes du peuple ».

³⁴ Wu Z., *L'aperçu générale de l'histoire des pensées éducatives chinoise*, 2006, p. 186.

³⁵ A. Baudrit, *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?*, 2007, p. 25.

1.2.3. Elaboration des contenus d'apprentissage contrôlée

En 1968, l'éducation obligatoire a été prolongée jusqu'à 15 ans. Les contenus et les méthodes des enseignements étaient toujours contrôlés exclusivement par le gouvernement. L'Institut national de compilation et de traduction est resté longtemps la seule organisation ayant le droit d'élaborer et publier les manuels de primaire et de secondaire. Il faut attendre la fin des années 80 pour que le ministère de l'éducation commence à libéraliser au fur et à mesure la publication des manuels, les maisons d'édition privées ayant le droit d'élaborer les manuels.

1.2.4. Les concours

« Tout est inférieur, seulement l'étude est estimée ». Les parents taiwanais disent souvent à leurs enfants qu'il faut faire des études pour réussir leur vie parce que depuis toujours, les lettrés ont un haut statut dans la société chinoise. Ils occupent des postes comme gouverneur ou haut fonctionnaire. Ce sont des personnes qui ont le pouvoir et la célébrité.

Depuis la dynastie des Sui (605 après J.C.), l'examen impérial (keju) devint un moyen permettant aux gens qui venaient du bas de la classe sociale de réussir et d'exercer le pouvoir. Cet examen impérial qui a existé pendant environ 1300 ans disparaît au début du XX^e siècle, mais l'idée de sélectionner les hommes de talent et les élites par les concours s'étend jusqu'à nos jours. Tang Wenzhi, éducateur et directeur d'une école moderne au début du XX^e siècle écrit :

« Maintenant le Keju (examen impérial) est aboli, mais le prestige des bacheliers reste entier. On n'a pas supprimé la recherche des honneurs mandarinaux [...]. L'influence du keju n'a pas entièrement disparu. Les élèves ne sont pas effrayés par les difficultés des examens »³⁶.

Ce constat est toujours vrai, sauf qu'à l'époque, les lettrés voulaient devenir fonctionnaires pour prouver qu'ils ont réussi leur vie, et de nos jours, les concours deviennent tout simplement une compétition sociale. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, l'éducation obligatoire à Taiwan se fait jusqu'au collège. Pour pouvoir continuer les études

³⁶ Tang Wenzhi, cité par C. Nguyen Tri, *Les lettrés et la réforme éducative en Chine*, 2006, p. 139.

dans les lycées et les universités, il faut passer les concours qui se font en principe par écrit. Les questions sont plutôt fermées (QCM, questions à trous, questions à réponses courtes, etc.). Les élèves sont rarement sollicités en vue d'argumenter leurs réponses ou d'apporter leurs opinions personnelles. Il suffit d'apprendre les livres par coeur pour pouvoir réussir aux concours. Ces concours résultent d'un enseignement qui fonctionne sous forme de « bourrage de crâne ». Les élèves écoutent ce que disent les professeurs sans avoir besoin de réagir, de s'exprimer, ni d'y réfléchir, comme note Yang K.-J.

« Toute pratique d'enseignement qui se poserait en porte à faux par rapport aux objectifs de l'épreuve de concours, à son contenu et ses formes se trouverait paralysée, d'où l'absence d'initiative ou de créativité »³⁷.

L'automatisme et la mémorisation sont deux méthodes principalement employées pour satisfaire l'apprentissage subordonné au concours. Les enseignants et les élèves sont persuadés que le seul moyen de réussir les concours est d'apprendre par coeur autant de choses que possible. Parallèlement, il faut faire des exercices sans relâche jusqu'à ce que les élèves puissent répondre aux questions instantanément quand ils les lisent, comme un réflexe intériorisé.

Dans les classes d'anglais, on demande aux élèves de répéter, de lire les textes à voix haute, de connaître le plus de vocabulaire possible et de maîtriser la grammaire. Cependant, la prise de parole spontanée n'est pas encouragée. De toute façon, les compétences orales ne sont pas prises en compte dans les concours d'entrée au lycée ou à l'université. Le fait de parler couramment l'anglais n'aide pas à atteindre l'objectif à court terme de cet apprentissage, c'est-à-dire la réussite aux concours. Par conséquent, l'oral est une activité peu connue dans les classes d'anglais. Et comme l'anglais est pour la plupart des apprenants taiwanais la seule référence de l'apprentissage d'une langue étrangère, une fois habitué à rester silencieux dans un cours de langue, on ne s'étonnera de voir qu'ils ne parlent pas non plus dans un cours de français.

³⁷ Yang K.J., *L'apprenant et l'enseignant chinois de français face à l'enseignement de la grammaire*, 1993, p.85.

2. La culture d'apprentissage dans la société taiwanaise

Cortazzi et Jin ont donné une définition à la culture d'apprentissage. Il s'agit de

« cadres évidents des attentes, des attitudes, des valeurs et des croyances sur ce qui constitue un bon apprentissage, comment enseigner et comment apprendre, s'il faut poser des questions et comment les poser, à quoi servent les manuels, et comment l'enseignement des langues se rapporte à des questions plus vastes sur la nature et sur l'objectif de l'éducation »³⁸.

Pour mieux comprendre la culture d'apprentissage taïwanaise ainsi que les comportements des apprenants de ce pays, il est nécessaire de s'interroger sur plusieurs questions socioculturelles. Nous allons analyser la culture d'apprentissage des Taïwanais en essayant de comprendre des facteurs qui l'ont forgée, notamment la spécificité de la classe, des traditions confucianistes, le poids de la parole, les relations entre l'enseignant et l'élève, et le problème de la « face ».

2.1. Les caractéristiques des « classes »

Il semble que l'apprentissage dans une classe, institutionnalisée ou non, est une chose très classique et naturelle. Cependant, la notion de « classe » n'est pas aussi neutre que l'on pourrait l'imaginer, car les motivations, les relations apprenant – enseignant / apprenant – apprenant et les méthodes d'apprentissage peuvent être diverses selon les différents types de classe.

2.1.1. Les spécificités d'une classe de langue hétéroglotte

Les élèves apprenant une langue étrangère en milieu hétéroglotte peuvent avoir des attitudes très différentes de celles des apprenants en milieu homoglotte³⁹.

³⁸ M. Cortazzi et Jin L., *Cultures of learning : language classrooms in China*, 1996, p. 169.

³⁹ R. Porquier et B. Py (*Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, 2004, p. 60) expliquent que : « Mais parler de contexte hétéroglotte (...), c'est observer qu'une L2 s'apprend souvent en dehors de son espace, c'est-à-dire dans un contexte social et linguistique autre que celui où elle est habituellement parlée. (...) Un francophone peut apprendre le chinois en France ou en Australie (contextes hétéroglottes) ou en Chine (contexte homoglotte).

Dans le système éducatif à Taiwan, les cours de français sont souvent assurés par des enseignants non natifs ou des enseignants natifs francophones qui ont des connaissances en chinois mandarin. Entre apprenants, ils communiquent avec leur langue source, c'est-à-dire en chinois mandarin. Les cours se déroulent en général dans des salles décorées au style taiwanais, qui n'est pas « exotique ». Quand les activités langagières ont lieu, elles sont souvent contrôlées par l'enseignant. Les productions orales sont donc souvent fermées et restreintes.

2.1.2. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans une classe

Un apprenant est un récepteur, un participant et un créateur de son propre discours. Par ailleurs, il a un double rôle lorsqu'il s'engage dans la production orale :

« A travers la prise de parole de l'apprenant s'exprime un double « je », le « je » du sujet personne (SP) et le « je » du sujet apprenant. Dans la mesure où la classe se présente comme un lieu où l'apprentissage est le but ultime qui réunit les interactants, le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne »⁴⁰.

Quant à l'enseignant, il est avant tout, selon l'attente de la société, un maître qui transmet ses savoirs. Dans une classe de langues, l'enseignant est aussi considéré comme animateur qui gère les activités et les échanges langagières. Il est en même temps un tuteur, un moniteur qui assure l'étayage dans l'apprentissage, et qui aide les élèves à progresser dans leurs développements potentiels. Il se trouve que l'enseignant doit de temps en temps prendre le rôle d'un commandant sévère qui contrôle la situation et force un peu sa troupe à écouter, à participer, et à avancer.

Dans les classes taïwanaises, les relations entre l'enseignant et l'élève étant verticales (c'est un sujet que nous allons développer plus loin), le premier a surtout pour mission de fournir ses compétences notamment ses savoirs, d'ordonner la prise de parole, d'orienter les contenus des discussions et du discours, et de contrôler la situation. Quant aux apprenants, lorsqu'ils parlent, c'est surtout pour accomplir ce que l'enseignant demande, et pour montrer qu'ils suivent bien les cours. Dans ce cas-là, il manque souvent la spontanéité et l'authenticité

⁴⁰ D. Moore et D. Simon, *Déritualisation et identité d'apprenants*, 2002, p. 123.

dans les productions orales.

2.2. Le poids du confucianisme dans la société taiwanaise

Avant d'aborder le sujet « le poids du confucianisme dans la société taiwanaise », il nous paraît nécessaire d'éclaircir la question suivante : la culture de Taiwan et celle de la Chine sont-elles les mêmes ?

La culture taiwanaise pourrait donner une image de diversité. Au niveau du peuple, il y a d'une part neuf grandes tribus d'aborigènes (2% de la population) et d'autre part les gens originaires de Chine continentale (96%). Au niveau historique, Taiwan a été colonisé par les Espagnols, les Hollandais, les Japonais et les Chinois, ce qui aurait pu faire de cette île une société hétérogène et divergente. Cependant, la présence des Chinois à Taiwan date du seizième siècle. Pendant cette longue période, ce peuple a réussi à plaquer sa tradition, sa pensée et son système politique sur l'île. La culture taiwanaise évolue mais le peuple garde toujours les grands principes de la culture chinoise. De plus, après l'installation du régime de Tchang Kai-Chek à Taiwan, ce général proclamait que la République de Chine (le nom officiel de Taiwan) était le seul et vrai gouvernement représentant la Chine. La culture chinoise est transmise par l'éducation. Le principe du « savoir occidental comme outil et des valeurs chinoises comme racine » fait que même sous l'influence des pensées occidentales, Taiwan a quand même réussi à garder les principes culturels chinois.

La longue domination par les Chinois a fait de Taiwan une société confucianiste. Les études des pensées confucianistes obligatoires pendant les six années d'études secondaires instruisent les habitants de l'île à devenir les vrais pratiquants de cette doctrine.

2.2.1 La création et l'évolution du confucianisme

Comment se fait-il qu'une philosophie si ancienne puisse se conserver jusqu'à maintenant, et que les Chinois et beaucoup d'Asiatiques la pratiquent toujours ? Une brève présentation historique du confucianisme pourrait nous aider à comprendre ce phénomène.

L'éducation chinoise était une affaire d'état jusqu'à la période des « Printemps et Automnes » (de 770 à 221 avant J.C.). A cette période, les empereurs chinois n'avaient plus de pouvoirs réels, et les grands féodaux faisaient la guerre pour conquérir des territoires et le

pouvoir. L'éducation ne se faisait plus que par et pour les officiels. Les gens commençaient à donner des cours privés, et beaucoup d'écoles de pensées différentes étaient créées. L'école RU, appelée Confucianisme par les Occidentaux fut aussi établie pendant cette période.

L'empereur Han Wudi qui régnait sur la Chine de 141 à 87 avant notre ère, adopta le Confucianisme comme philosophie nationale pour pouvoir créer un état centralisé et autocratique. De ce fait, une école du Confucianisme fut créée pour former les futurs officiels de l'empire.

Durant le règne des dynasties « Wei-Jin » (220-581 après J.C.), ce fut une période très agitée où une guerre suivait une autre et pendant laquelle le peuple chinois avait une vie très difficile. Les lettrés ne croyaient plus dans les valeurs et les morales introduites par le Confucianisme. Ils cherchèrent refuge auprès du taoïsme et du bouddhisme. Pendant les dynasties Sui-Tang (581-907), bien que le confucianisme soit la discipline principale de l'éducation officielle, le taoïsme et le bouddhisme étaient très répandus et étaient en concurrence avec la pensée de Confucius.

« Inquiets des influences exercées par les doctrines sectaires sur l'esprit chinois, ces lettrés cherchaient à restaurer le prestige de l'éthique confucéenne et, conscients des besoins nouveaux que la pensée bouddhique avait éveillés chez leurs contemporains, ils s'efforcent d'élaborer des notions susceptibles de satisfaire les meilleurs esprits de leur temps »⁴¹. Ainsi, une assimilation des deux religions dans la pensée confucéenne a amené le confucianisme à une nouvelle étape. Le néo-confucianisme est donc né à la dynastie des Song.

Encadrés par les normes sociales, les anciens confucianistes tâchèrent de se documenter et de transmettre la voie de cette doctrine. De ce fait, l'ancien Confucianisme est critiqué par son manque de raisonnement logique. Pendant la dynastie des Song, ayant introduit le taoïsme et le bouddhisme dans le confucianisme, les néo-confucianistes cherchent la morale dans la nature de l'esprit humain. De plus, il est important de faire des recherches approfondies de toutes les choses pour acquérir les connaissances⁴², et pour atteindre ce but, les néo-confucianistes proposent cinq attitudes : être érudit, poser des questions jusqu'à savoir les moindres détails, réfléchir avec grande circonspection, discerner clairement et appliquer avec détermination⁴³. Zhu Xi (1130-1200), l'un des néo-confucianistes les plus importants, codifie les grands classiques du Confucianisme et en écrit de nombreux commentaires. Les ouvrages

⁴¹ N. Nicolas-Vandier, *Le néo-confucianisme*, 1959, p. 175.

⁴² En chinois: 格物致知 (Gewu zhizhi)

⁴³ En chinois : 博學、審問、慎思、明辨、篤行 (Boxue, shenwen, shensi, mingbian, duxing) °

de Zhu Xi sont devenus non seulement les sujets des examens impériaux dans les dynasties suivantes, mais aussi les outils pour renforcer les normes et l'ordre de la société. La pensée des lettrés chinois est dominée par le néo-confucianisme jusqu'à la chute de l'Empire au début du vingtième siècle, et les influences demeurent jusqu'à nos jours. Wu décrit que le néo-confucianisme

« était très à la mode pendant un moment, ses influences ont traversé la dynastie des Yuan, des Ming jusqu'à la dynastie des Qing, c'est une grande école réputée pendant des centaines d'années. Il était même transmis jusqu'à l'étranger »⁴⁴.

2.2.2 Les principes de la pensée confucéenne : REN

Les principes de la pensée confucéenne sont exprimés par un seul mot : « REN »⁴⁵. Pour Confucius, REN se manifeste dans tous les actes humains. Il s'incarne totalement dans les comportements des Chinois. Il nous paraît donc indispensable de comprendre d'abord la signification et la manifestation de ce mot pour pouvoir ensuite comprendre la culture et la culture d'apprentissage des Chinois.

Le grand principe de REN est d'aimer les êtres humains. Un disciple demanda à Confucius en quoi consiste REN, Confucius répondit qu'un homme possédant la vertu de REN a cinq caractéristiques :

« la déférence, la grandeur d'âme, la sincérité, la diligence et la générosité. La déférence inspire le respect ; la grandeur d'âme gagne les cœurs ; la sincérité obtient la confiance ; la diligence exécute des œuvres utiles ; la générosité rend facile la direction des hommes »⁴⁶.

Le confucianisme, notamment la vertu de REN, est basé sur la relation de la famille. Youzi, un des disciples de Confucius dit que « *l'affection envers nos parents et le respect et l'amour envers les frères sont les racines de REN* »⁴⁷. La société est un agrandissement du système de la famille ; la piété filiale et la fraternité doivent se pratiquer non seulement dans la famille mais aussi dans la société. Un homme pouvant réaliser cet amour universel est un

⁴⁴ Wu Z. et al., *L'histoire de l'éducation, op.cit.*, p. 106.

⁴⁵ En chinois : 仁

⁴⁶ *Les entretiens de Confucius*, Yanghuo-XVII-5.

⁴⁷ *Ibid.*, Xueer-I-2.

homme de REN. De ce principe, on peut déduire que

« ce qui fait naître la relation humaine dans cette société, ce n'est pas la raison mais l'affection. »⁴⁸.

Cette projection de la famille sur la société éclaire ainsi l'humanisme qui caractérise le confucianisme. Pour accomplir cette vertu de REN, Confucius explique qu'il faut

« élever autrui comme on souhaiterait être soi-même et le faire parvenir là où on le voudrait soi-même »⁴⁹,

plus précisément,

« ce que je ne désire pas que les autres me fassent, je ne le fais pas aux autres, et je ne fais pas à autrui ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse à moi-même »⁵⁰.

Par REN, on entend le respect et l'amour envers les humains.

En résumé, l'idée de REN cherche à perfectionner un humain en homme vertueux. Toutefois, à cause de ce perfectionnement, seulement les désirs et les sentiments convenables à la morale et à la norme de la société sont admis à être exprimés.

« L'enseignement confucéen invite l'homme à maîtriser en lui des sentiments tels que la joie, la colère, la tristesse, le plaisir, l'amour, la haine et le désir. Cela rend incapable d'accepter la réalité existentielle de son « moi », sa faiblesse telle qu'elle est »⁵¹.

2.2.3 L'esprit de communauté

« L'enfer, c'est les autres », cette phrase écrite par Sartre est peut-être plus vraie en Chine que dans les pays occidentaux. Zheng décrit que dans les esprits chinois, dans « moi »

⁴⁸ B. Lee-Le Neindre, *Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères*, 2002, p.159.

⁴⁹ *Les entretiens de Confucius*, Yongye-VI-30.

⁵⁰ *Ibid.*, Yanyuan-XII-2.

⁵¹ B. Lee-Le Neindre, *op.cit.*, p.159.

il y a du « toi » et dans « toi » il y a du « moi ».

« Pour les Chinois, le « moi » n'existe pas, seule la communauté existe. Un Chinois, dès l'enfance, apprend à observer le monde dans un réseau précis de rapports et à agir en convergence avec le groupe. Avant d'agir, un Chinois se demande plutôt : « qu'en diront les autres ? » que « qu'est-ce que j'en pense ? ». Il n'hésite pas à se sacrifier pour maintenir une bonne entente avec autrui et acquérir l'approbation du groupe »⁵².

Les Chinois condamnent les actes individualistes. L'esprit confucéen essaie de mettre l'homme en harmonie non seulement avec lui-même, mais surtout avec la communauté. Goffman dit que « *toute personne vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts, face à face ou médiatisés, avec les autres* »⁵³. Dans la société chinoise, ces contacts sont strictement définis, car chacun a sa propre place dans le groupe que l'on ne peut pas confondre. Chaque membre de la société doit agir par rapport aux convenances des autres, et tout le monde doit se porter en tant qu'acteur social, et non pas en tant qu'individu.

2.2.3.1 Les cinq relations interpersonnelles fondamentales

Confucius a expliqué les rapports humains dans la société chinoise par cinq relations interpersonnelles : entre le père (les parents) et les enfants, entre le souverain et les sujets, entre les frères (et les sœurs), entre le mari et la femme, et enfin, entre les amis. Chacun a sa propre place et ses obligations, personne ne peut violer ces principes.

Mencius a donné des définitions plus précises à ces cinq relations : entre les parents et les enfants, il faut être proches, entre le souverain et les sujets, il faut avoir la loyauté ; entre le mari et son épouse, il faut avoir la distinction des tâches ; entre les frères, il existe la priorité du droit d'aînesse; et entre les amis, il faut avoir confiance. L'idée de ces cinq relations est simple et explicite en apparence, toutefois, ceci exprime une forte contrainte entre les membres de la société.

- Entre le souverain et les sujets : la relation entre les sujets envers son souverain est affirmée par la fidélité, le dévouement. Cette loyauté est destinée à soi-même, aux autres,

⁵² Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, 1995, p.61.

⁵³ E. Goffman, *Les rites d'interaction*, 1974, p. 9

et surtout au supérieur et le souverain. Quant au souverain, il faut être poli et bienveillant avec les sujets.

- Entre les parents et les enfants : les parents doivent être bienveillants et affectueux avec leurs enfants, et les enfants doivent pratiquer la piété filiale, ce qui signifie une obéissance totale et un dévouement absolu envers les parents. Quand ces relations mutuelles sont parfaitement pratiquées, les parents et les enfants sont naturellement proches.
- Entre le mari et la femme : la relation entre le mari et la femme est marquée par la distinction des tâches. Chacun a son rôle dans la famille et ils doivent se respecter. En effet, la différenciation dans relation mari-femme s'applique aussi dans la relation homme-femme.
- Entre les frères (et les sœurs) : au sein d'une famille, les grands frères doivent aimer les petits frères, et ces derniers doivent respecter leurs grands frères. Ils doivent se montrer déférents envers l'autre et se laisser les meilleures choses. L'esprit de l'ordre est très important dans cette relation ; souvent les petits frères sont obligés de céder leurs droits à leurs frères aînés. De plus, comme disait Zixia, un disciple de Confucius, « *Entre les quatre mers, tous les hommes sont les frères* », les principes de la relation entre frères s'appliquent donc à la relation générale entre les hommes. Entre les jeunes et les plus âgés, il doit y avoir un ordre, les plus âgés ont la priorité. Même entre les personnes qui sont de la même génération,

« parfois, une différence d'une année, d'un mois ou même d'un jour peut faire différence en ce qui concerne l'ancienneté »⁵⁴.

L'âge est synonyme d'expérience, de connaissance, les plus jeunes doivent respecter et écouter les plus âgés.

- Entre les amis : Confucius louait un préfet pour son respect envers ses amis : « *Yan Pingzhong est admirable dans ses relations avec ses amis ; leur intimité eût-elle duré depuis longtemps, il les traite toujours avec respect* ». Les amis sont comme des frères, il faut être de bonne foi et fidèle à un engagement entre amis. La confiance est donc l'attitude la plus importante entre amis.

Ces cinq rapports humains sont, en effet, les cinq conduites interpersonnelles fondamentales de la société chinoise. Ils donnent des règles générales. Chaque personne doit

⁵⁴ Pu Z., *Politesse en situation de communication sino-française*, 2003, p. 72.

bien se situer dans chaque situation donnée et vivre dans une parfaite harmonie. Conditionné par ces relations rigides, un Chinois depuis son plus jeune âge cherche son identité par rapport au « *réseau social auquel il appartient* »⁵⁵, et il apprend à « *penser en terme de « nous »* »⁵⁶ au lieu de « je ».

2.2.3.2 Une société de convergence

Les Occidentaux pourraient paraître égoïstes, imprudents même impudents pour les Chinois. Ces derniers agissent et se comportent en fonction de leurs intérêts propres, et ils oublient souvent leur environnement social. Ils disent ce qu'ils veulent dans n'importe quelle des situations. Ainsi les situations où les étudiants occidentaux expriment leurs désaccords avec les professeurs sont souvent objets de discussions entre les Chinois.

Pour les Chinois, « *les obligations de l'un sont souvent les attentes de l'autre* »⁵⁷. Ce que « moi » je veux n'est pas très important. Ce qui est capital est ce que veut le groupe auquel j'appartiens. Il faut connaître son rôle et sa place dans ce groupe, et on se comporte pour que le groupe fonctionne bien.

Cohen-Emerique définit deux modèles de société :

« Il existe deux modèles fondamentaux de personnes qui sont totalement divergents, constituant une différence majeure : un modèle individualiste opposé à un modèle communautaire ; le second étant le plus répandu dans le monde non occidental et le plus observé ; le premier minoritaire, se limitant aux sociétés occidentales »⁵⁸.

Dans une société individualiste, tout le monde est égoïste pour lui-même mais tout le monde respecte l'égoïsme des autres. Les valeurs personnelles sont les plus favorisées dans ce modèle, et les valeurs collectives sont en retrait.

Par contre, dans un modèle communautaire, on encourage les gens à maintenir une bonne relation interpersonnelle et une harmonie du groupe. L'individu qui vit dans une société communautaire est considéré comme un être existant :

⁵⁵ Hofstede, cité par V. Ageyev, *Vygotsky in the mirror of culture interpretations*, 2003, p. 443.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ E. Goffman, *op.cit.*, p. 45.

⁵⁸ Cohen-Emerique, cité par B. Bouvier, *Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent*, 2003, p. 402

« non pas par ses croyances, attitudes et valeurs personnelles, mais par ses appartenances, sa place dans le groupe en fonction de ses rôles et statuts qui codifient sa conduite et, s'il ne s'y conforme pas, c'est son groupe et pas seulement lui-même qui est remis en cause »⁵⁹.

L'attitude des Chinois correspond aux critères du modèle communautaire, et l'individualisme n'est pas le bienvenu chez les Chinois.

A Taiwan, l'idée de groupe est renforcée par l'éducation. L'objectif essentiel de l'éducation à Taiwan est de développer cinq compétences chez les élèves : les vertus, les connaissances, le physique, le sens social et du groupe, et le sens esthétique. Cette éducation du sens social et du groupe s'appuie en principe sur l'idée de discipline. Dans ses recherches, R. Wilson constate que pour inculquer cette discipline, « rendre honteux et l'isolement dans le groupe sont les techniques dominantes utilisées dans la société taiwanaise »⁶⁰. Un enfant rentre dans la norme sous ces pratiques disciplinaires. Il est obligé de se contrôler, de modifier ses comportements pour s'adapter aux valeurs du groupe, d'obéir aux autorités et de satisfaire les attentes des parents et des professeurs.

Chaque membre du groupe doit rester solidaire et uni. Robert décrit cette situation :

« la réussite d'un cours est une affaire collective. L'échec d'un ou de quelques membres engage la responsabilité collective »⁶¹.

Ainsi, dans chaque matière, surtout au niveau secondaire, l'enseignant désigne un « petit professeur » doué dans cette matière pour aider les autres élèves. Le travail en groupe est aussi très important. On mélange dans un groupe un ou deux brillants élèves avec d'autres qui ont un niveau moyen et aussi avec ceux qui sont en difficulté pour qu'ils s'entraident mutuellement.

Dans une société où fonctionne le modèle individualiste, son système éducatif prépare les citoyens à l'autonomie et à l'indépendance, pour qu'ils soient capables de réfléchir seuls. Or dans une société adoptant le modèle communautaire, l'objectif éducatif est de former les citoyens à « vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance »⁶². Par conséquent,

⁵⁹ B. Bouvier, *Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent*, op.cit., p. 402.

⁶⁰ R. Wilson, cité par M.H. Bond, *Beyond the chinese face*, 1991, p. 13.

⁶¹ J.M. Robert, *Sensibilisation au publique asiatique, l'exemple chinois*, 2002, p. 136.

⁶² B. Bouvier, *Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent*, op.cit., p. 403.

dans une classe occidentale, poser une question ou exprimer une opinion sont des gestes encouragés par les enseignants. On demande souvent aux élèves de trouver les réponses eux-mêmes et d'être créatifs, alors que dans une classe chinoise, ces pratiques, considérées dérangeantes de l'harmonie du groupe, ne sont pas toujours bienvenues.

2.2.3.3 Une relation interpersonnelle orientée vers le long terme

Ageyev décrit que les relations interpersonnelles dans une société de convergence sont orientées par une relation à *long terme*⁶³. Dans ce type de société, le premier contact entre deux sujets sociaux est plutôt formel et conventionnel, mais avec le temps, leurs contacts vont s'orienter vers une interaction de plus en plus informelle et personnelle. L'auteur explique que

« L'orientation culturelle à long terme signifie que l'équilibre entre les composants personnels et formels de l'interaction sociale est un processus très dynamique, décalant lentement toujours vers le pôle plus personnel »⁶⁴

En ce qui concerne les relations interpersonnelles dans une société individualiste, qui sont orientées par une relation à *court terme*⁶⁵, la dose de composants personnels et formels dans l'interaction est décidée lors du premier contact, et la gamme de changement de cette relation est relativement plus petite.

Dans la société chinoise, les relations interpersonnelles sont très accentuées. Une bonne interaction entre deux sujets sociaux a tendance à être de plus en plus personnelle. A Taiwan, les élèves considèrent souvent les professeurs comme les parents. Une fois cette bonne relation établie, les élèves se sentent plus à l'aise avec le professeur et cela facilite le déroulement du cours et les échanges entre eux.

2.3. Le poids de la parole

Selon la culture chinoise, un homme de vertu est prudent dans ses paroles et ses conduites. Il ne dit pas de bêtises ni des choses ridicules. Il ne parle pas à tort et à travers et il ne dit pas des choses qui sont contraires aux normes conventionnelles ou aux rites de la

⁶³ V. Ageyev, *op.cit.*, p.444

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*

courtoisie.

Confucius condamne l'action de

« chercher à plaire aux hommes par de jolies paroles et un extérieur composé est rarement signe de plénitude humaine »⁶⁶.

Un proverbe chinois, « ban ping shui xiang ding dang », décrit une personne parlant tout le temps et se montrant sans cesse comme une bouteille à moitié remplie. Quand on la secoue, elle fait du bruit. Par contre, un sage est comme une bouteille bien remplie. Lorsque l'on la secoue, elle reste silencieuse. Quand on prend la parole, elle doit être déjà bien raisonnée, c'est encore mieux de dire des choses adéquates avec peu de mots.

« Un homme honorable se garde de se prononcer sur ce qu'il ignore »⁶⁷.

Quand on n'a rien à dire, on parle mal et ce sont « des paroles sans goût ». Dans ce cas-là, il vaut mieux se taire au lieu de montrer ses faiblesses.

Dans la mentalité chinoise, les actes valent toujours mieux que les paroles. On préfère se mettre debout pour réaliser un acte que de parler assis, car « les grands diseurs ne sont jamais les grands faiseurs ».

Les conséquences qui accompagnent les paroles font que les Chinois évitent souvent de parler. D'abord, le malheur sort souvent de la bouche. Quand on parle beaucoup, le danger de dire des bêtises qui dérangent l'harmonie sociale augmente. Comme ce que P. de Commynes avouait :

« Je me suis repenti d'avoir trop parlé, mais jamais de n'avoir pas parlé »⁶⁸.

Ensuite, les paroles ne peuvent pas contredire les actes et c'est très important de tenir ses propres paroles. Un homme doit rester fidèle à sa parole, et « quand un mot est lâché, même un quadrigé ne peut pas le rattraper ». Confucius décrit que

« Les anciens n'émettent pas les paroles, ils craignaient que leurs actions ne

⁶⁶ *Les entretiens de Confucius, Xueer-I-3.*

⁶⁷ *Ibid., Zilou-XIII-3.*

⁶⁸ Maloux, M., *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, 2001, p. 391.

répondissent pas à leurs paroles »⁶⁹.

Le Confucianisme n'interdit pas aux hommes de s'exprimer en public. Il faut seulement le faire modestement. Les paroles doivent respecter les normes sociales. Une fois qu'elles sont émises, on doit les réaliser. Confucius s'avère être un bon modèle :

« Confucius, dans le village où demeurait sa famille, était très simple ; il semblait ne pas savoir parler. Dans le temple des ancêtres et à la cour du prince, il s'exprimait clairement, mais avec une attention respectueuse »⁷⁰.

2.4. Les relations enseignant-élève

Dans la société chinoise, les relations interpersonnelles sont souvent encadrées par l'idée de « dominant - dominé », « supérieur – inférieur » et « adoration – respect ». Cette relation hiérarchisée fonctionne souvent selon le statut social des personnes, leurs âges et l'ordre d'arrivée (dans un métier ou dans une étude). La relation « professeur – élève » dans le cadre scolaire correspond parfaitement à ce critère « haut statut – non statut », « âgé – jeune » et « expérimenté – non expérimenté », une hiérarchie stricte est ainsi établie.

A Taiwan, les professeurs ont un statut social élevé, ce sont des personnes importantes. La relation entre l'enseignant et l'élève à Taïwan est verticale. Quelques dictons et des pratiques scolaires nous aident à comprendre cette verticalité difficilement renversable.

Le professeur principal d'une classe est appelé « professeur guide » en chinois. Il est là non seulement pour favoriser les études et surveiller la progression de chacun dans l'ensemble des disciplines, mais aussi pour guider la vie quotidienne de tous les élèves. Même à l'université où les étudiants sont majeurs, chaque classe a un « professeur guide » qui aide les étudiants à faire des projets pour leur avenir et à résoudre des problèmes dans la vie quotidienne.

Han Yu, grand écrivain chinois et protecteur de la voie de Confucius, a écrit un essai sur l'enseignant (Shi shuo). Il déclarait dès le début qu' « un professeur, c'est quelqu'un qui « transmet » la voie, qui « donne » l'instruction et qui « résout » des questions »⁷¹. En analysant les verbes utilisés dans cette phrase, nous pouvons comprendre que l'interaction

⁶⁹ *Les entretiens de Confucius*, Liren-IV-22.

⁷⁰ *Ibid.*, Xiangdang-X-2.

⁷¹ En chinois : 師者，所以傳道、授業、解惑也。

entre l'enseignant et l'élève est très souvent à sens unique.

Un proverbe dit : « maître un jour, père pour toujours ». Nous avons déjà vu que la relation familiale, surtout la piété filiale, est la pierre fondamentale de la construction de la société chinoise. Cet aspect de la piété filiale peut être observé dans le caractère « 教 ». Ce caractère qui signifie « enseigner » est constitué par deux parties. La partie de gauche « 孝 » désigne la piété filiale, et la partie de droite « 攴 » signifie « frapper légèrement ». Les élèves n'ont pas besoin de montrer autant d'amour à leurs professeurs qu'à leurs parents, mais ils doivent les respecter et les obéir comme ils le font avec leurs parents.

Dans la mentalité chinoise, il est bien d'avoir un enseignant sérieux et sévère. Bond note que

« les étudiants répondent aux professeurs comme à un parent sévère - avec l'attention, le silence, et la crainte. Ils n'interrogent pas les professeurs ou ne défient leurs jugements si le professeur se comporte avec intégrité morale »⁷².

Dans *La note de l'éducation* (en chinois : *Xue ji*), les ancêtres chinois disent que « dans la voie de l'éducation, il est difficile d'avoir un professeur sévère ; quand le professeur est sévère, la voie sera vénérée, et quand la voie est vénérée, les peuples sauront donc respecter l'éducation ». Dans *Le livre des trois caractères* (*san zi jing*), les ancêtres chinois répètent que « si on élève un enfant sans l'éduquer, c'est la faute du père ; si on n'éduque pas l'enfant de façon sévère, c'est à cause de la paresse du professeur ». On croit toujours qu'un élève distingué a reçu son enseignement d'un maître sévère.

Cette hiérarchie existant dans la relation enseignant-élève est immuable depuis quelques milliers d'année. Avec l'ouverture de la société, la relation enseignant-élève évolue. Mais l'idée d'« adoration – respect » existe toujours.

2.5. Jeux de face chez les Taiwanais

2.5.1 Définition de « face » du point de vue occidental

La notion de « face » n'est pas de tradition occidentale. On ne trouve pas de mot équivalent à cette notion. Les langues occidentales ont emprunté ce mot à la langue chinoise pour des expressions comme « perdre la face » en français, et « to lose face » en anglais.

⁷² M.H. Bond, *op.cit.*, p. 29.

Zheng constate que

« La notion de face découle en effet directement de la civilisation chinoise »⁷³.

Et Mao précise qu'

« Il (le mot « face ») est apparu à l'origine dans la phrase « sauver la face de quelqu'un » dans la communauté anglaise en Chine »⁷⁴.

Goffman introduit la notion de face dans la société occidentale. Il définit ce thème comme

« la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délimitée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable [...] »⁷⁵.

Pour lui, la face n'est pas « logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur », mais elle est « diffusée dans le flux des événements de la rencontre » et « appuyée par les jugements et les indications venus des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation »⁷⁶.

Pour Brown et Levinson, la face est en fait

« l'image publique de soi que chacun veut réclamer pour lui-même »⁷⁷.

Ils distinguent ensuite deux aspects de la notion de face, la face négative et la face positive. La face négative consiste à protéger le territoire d'une personne, conserver sa personnalité ainsi que sa liberté d'agir comme il l'entend. Tandis que la face positive essaie de valoriser l'image d'une personne pour être appréciée et reconnue dans son groupe⁷⁸. Selon Brown et Levinson,

⁷³ Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, op.cit., p. 51.

⁷⁴ Mao L., *Beyond politeness theory : « Face » revisited and renewed*, 1994, p. 454.

⁷⁵ E. Goffman, op.cit., p. 9

⁷⁶ *Ibid.*, p.10.

⁷⁷ Brown et Levinson, cité par Zheng L., *Langage et interactions sociales*, 1998, p. 146.

⁷⁸ *Ibid.*

la face positive et/ou négative entre souvent en jeu lors de l'interaction. Ils appellent ces actes qui peuvent menacer la face « face-threatening acts » (l'abréviation : FTAs, actes menaçant la face en français). La théorie FTAs de Brown et Levinson explique les conditions dans lesquelles les faces négative et positive d'une personne peuvent être menacées. Par exemple, un ordre qui fait pression sur l'interlocuteur et qui l'oblige à faire un acte, peut menacer la face négative de l'interlocuteur ; les expressions d'émotions violentes, où le locuteur ne se soucie pas de la face positive de l'interlocuteur, sont aussi menaçantes. Le locuteur, en acceptant les offres ou en s'excusant, menace sa propre face négative ; et quand il se contredit ou qu'il ne contrôle plus ses émotions, sa face positive est menacée. En se fondant sur cette théorie, les deux auteurs montrent les stratégies de communication et leurs degrés de politesse. Selon la théorie FTAs de Brown et Levinson, les interlocuteurs appliquent des stratégies lors d'une communication. Ces dernières peuvent être résumées par le tableau ci-dessous :

<p>Faire un FTA --- explicitement ---</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sans action compensatoire --- avec actions compensatoires 2. en politesse positive (effectuer un acte de langage valorisant) 3. en politesse négative (éviter de produire un FTA ou à en adoucir la réalisation) <p>--- 4. implicitement</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Ne pas faire de FTA <p>(Le degré de politesse augmente dans l'ordre numéral des stratégies. La stratégie 5 est plus polie que la stratégie 4 qui est plus polie que la stratégie 3, et ainsi de suite).</p>

Tableau 2.1 : Stratégies possibles de la communication selon Brown et Levinson.

Si on applique la FTAs dans une situation au sein de la société chinoise, un locuteur n'a en effet pas beaucoup de choix : soit il évite les actes menaçant la face, soit il minimise les dégâts qui pourraient se produire. Si on fait perdre la face à l'autre, on perd la face en même temps. Cette double perte étant trop coûteuse, on préfère l'écarter.

La « face » selon Brown et Levinson est « une image publique de soi » ayant un trait personnel très marquant. Par rapport à Goffman, les deux auteurs situent cette notion vis-à-vis de la personne elle-même et non du public. Ils considèrent cette dernière comme « *une image*

appartenant à l'individu intrinsèquement »⁷⁹. Gu⁸⁰ et Mao⁸¹ ont donc critiqué cet aspect, car cette définition de la « face » a une forte caractéristique occidentale. Elle ne correspond pas tout à fait à leurs définitions quand elle est dans un contexte chinois, nettement marqué par l'esprit de la communauté.

2.5.2. « LI », la notion qui encadre le problème de « Face »

Pour comprendre la logique de « face » des Taïwanais, il nous paraît indispensable de faire une petite introduction à un autre noyau de pensée confucéenne : le « LI ». Ce mot signifie la modestie et les normes conventionnelles. On peut aussi traduire le mot « politesse » en chinois par « LI ».

Confucius a enseigné pendant la période des « Printemps et Automnes ». A ce moment, la société vivait de profonds bouleversements, et le système de hiérarchie des aristocrates n'était plus respecté. La volonté de ce philosophe était d'instruire des hommes de « REN », de rétablir « les normes conventionnelles écoulées et l'harmonie abîmée », ainsi que de « *mettre chaque individu à sa place selon sa position sociale* »⁸². Il invite l'homme à « *s'affirmer par LI* »⁸³ et à « *contrôler ses propres envies pour que ses comportements correspondent à LI* »⁸⁴.

Dans la société chinoise moderne, le rôle et le statut de chaque individu dans la société sont encore très marqués par la notion de « LI ». Gu mentionne quatre notions de base dans la conception chinoise actuelle concernant la politesse : le respect, la modestie, les attitudes chaleureuses et l'élégance⁸⁵.

Lee-Le Neindre a essayé de décrire le poids de « LI » dans une société influencée par le Confucianisme :

« On peut même dire que toute relation de politesse consiste à ne pas faire perdre la face. Dans un tel contexte, il n'est pas difficile de constater combien il serait difficile pour un individu de s'imposer »⁸⁶.

⁷⁹ Mao L., *op.cit.*, P. 454.

⁸⁰ Gu Y., *Politeness phenomena in modern Chinese*, 1990, p. 237-257.

⁸¹ Mao L., *op.cit.*, p. 451-486.

⁸² Gu Y., *op.cit.*, p. 238.

⁸³ *Les entretiens de Confucius*, Taibo-VIII-8.

⁸⁴ *Ibid.*, Yanyuan-XII-1.

⁸⁵ Gu Y., *op.cit.*, p. 239.

⁸⁶ B. Lee-Le Neindre, *op.cit.*, p. 159.

2.5.3. La « face » des Chinois / Taiwanais

La face est un comportement pour entretenir « LI ». On peut trouver de nombreux dictons et des expressions chinoises concernant la face, ce qui explique à quel point les comportements des gens partageant la culture chinoise sont fortement liés à cette notion. Le grand écrivain chinois Lin Yutang qui connaît bien les habitudes chinoises, a décrit l'importance des jeux de face chez les Chinois :

« le sens de la face n'est pas ni à traduire ni à définir. La face semble relever d'une idée de prestige, ce qui n'est pas tout à fait exact ; elle ne s'achète pas mais confère une réelle splendeur aux individus ; elle est abstraite mais elle constitue quelque chose que les hommes se disputent et pour laquelle des femmes meurent ; elle est invisible mais elle existe et s'étale devant le public »⁸⁷.

Deux termes sont utilisés dans le chinois pour décrire la face : « *mianzi* » et « *lian* ». Par « *mianzi* », on entend

« la face qui représente le prestige ou la réputation, qui sont réalisés soit en obtenant dans la vie, soit attribués (ou même imaginés) par d'autres membres de la communauté »⁸⁸.

Quant à « *lian* », il se réfère à cette citation :

« ...le respect du groupe pour un homme avec une bonne réputation morale. Il incarne la confiance de la société dans l'intégrité du caractère moral de l'ego et c'est une sanction sociale pour imposer des normes morales et aussi une sanction internalisée »⁸⁹.

On peut remarquer que « *mianzi* » correspond plus ou moins à la face positive de Brown et Levinson, alors que « *lian* » ne signifie pas la face négative. Dans une société chinoise, *mianzi* et *lian* sont tous les deux importants, mais il est plus grave de perdre *lian*, parce qu'en perdant sa réputation morale, un homme peut être critiqué, jugé voire rejeté par la

⁸⁷ Lin Yutang, cité par Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, op.cit., p. 51.

⁸⁸ Hu Hsien-Chin, cité par Mao L., op.cit., p. 457.

⁸⁹ *Ibid.*

communauté.

A Taiwan, si on fait perdre la face aux autres, cela peut se traduire par de l'imprudence voire même de l'impudence. Ce n'est pas la raison qui dicte la « face », mais les habitudes et les traditions. La face est en effet

« une forme de contrainte ancrée dans la culture et elle constitue la charpente de la conduite des chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires »⁹⁰.

Zheng (1995) distingue trois aspects de la face chinoise : (1) la réputation morale (par exemple, ne pas faire des choses qui dérangent le sentiment commun d'une société, bien respecter la tradition, avoir la vertu, etc.) ; (2) le prestige social (comme acheter des choses de marques coûteuses pour se valoriser ou la réussite aux concours d'entrée dans la meilleure université pour que les parents et les amis partagent la gloire), et (3) le sentiment personnel (par exemple, faire une faveur à quelqu'un ou lui rendre un service non pas parce qu'il le mérite mais parce qu'on connaît bien ses parents, ses frères ou soeurs ou ses amis, etc.). Quatre stratégies primordiales concernant la face sont mentionnées par l'auteur :

1. Gagner de la face : il s'agit de « l'ensemble des stratégies adaptées par un acteur afin d'augmenter sa propre valeur sociale ». Les personnes qui veulent gagner la face essaient de faire bonne impression sur un public et de gagner l'avantage dans une interaction face à face.
2. Donner de la face : c'est « valoriser la face de l'interlocuteur » en insistant sur la valeur sociale de l'interlocuteur ou en montrant de la déférence. Une personne peut amoindrir sa propre valeur sociale pour valoriser celle de l'interlocuteur. On peut aussi se rapprocher de l'interlocuteur, exprimer sa sympathie pour donner de la face. Le consensus est ici de mise.
3. Protéger sa propre face : pour les Chinois, protéger leurs faces est souvent plus important que de la gagner. Dans tous les cas, il faut absolument agir prudemment et éviter de perdre la face. Quand une situation se révèle déstabilisante, il faut l'éviter et même la fuir. Dans cette logique de prudence, si jamais la face est perdue, on essaie toujours de la sauver et de la récupérer en faisant comme si rien ne s'était passé ou en prenant de la distance avec l'acte qui entraîne la situation embarrassante.
4. Protéger la face du partenaire : on évite toute offense or si elle a malheureusement eu lieu, il faut la minimiser. On aide aussi l'interlocuteur à protéger sa face.

⁹⁰ Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, op.cit., p. 51.

2.5.4. La face dans les classes de langues à Taïwan

« Les voyageurs occidentaux se plaignaient de ce que les Chinois ne disaient jamais ce qu'ils pensaient, mais ce qu'ils estimaient que leurs auditeurs étrangers voulaient entendre. Les Chinois, eux, se plaignaient de la rudesse et de la grossièreté des Occidentaux »⁹¹.

Les professeurs de langues se plaignent souvent quand ils enseignent une langue aux Taïwanais : ces derniers ne réagissent pas, ils ne se manifestent pas quand ils ne comprennent pas, ils ne répondent pas aux questions, ils ne prennent pas la parole...on ne sait jamais s'ils ont vraiment compris. Quant aux étudiants Taïwanais, ils critiquent les professeurs natifs, car ils ne s'occupent pas des sentiments des élèves.

Or, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est-elle pas en soi un acte qui risque de faire perdre la face aux apprenants ? On prononce des sons qui nous sont étrangers, on bégaie, la bouche et la langue font de la gymnastique dans des positions inhabituelles, etc. Malgré les efforts faits par les apprenants, les professeurs leur demandent souvent de répéter, parce que leurs prononciations ne sont jamais parfaites. Par ailleurs, la hiérarchie et l'asymétrie des compétences linguistiques entre le professeur et l'élève peuvent rendre une classe de langue, un milieu délicat, voire psychologiquement insécurisant pour certains apprenants. Liu explique que

« face à l'enseignant qui, du fait de son statut et de sa supériorité linguistique, est amené nécessairement à juger leur performance, les apprenants taïwanais subissent une pression psychologique constante exercée malgré lui par l'enseignant »⁹².

2.5.4.1. La parole comme une menace pour la « face »

Pour mieux comprendre les réactions (ou plutôt les non-réactions) chez les Taïwanais, nous allons essayer de les analyser en prenant en compte la notion de face.

1. Poser une question :

⁹¹ E. Goffman, *op. cit.*, p. 19.

⁹² Liu S.-I, *op. cit.*, p. 213.

Poser une question pourrait toucher la face de l'étudiant et celle de l'enseignant. Du point de vue de l'élève, le fait de poser une question montre qu'il n'est pas concentré, qu'il n'a pas bien écouté ou qu'il a raté l'explication du professeur. Par ailleurs, quand les autres ne posent pas cette question, cela pourrait signifier qu'ils ont compris. Celui qui pose la question montre son incapacité à comprendre la parole de l'enseignant. Cela est considéré comme une perte de la face. De plus, quand les autres ne posent pas de questions, c'est parce qu'ils ne veulent pas ou qu'ils n'osent pas le faire ; l'acte de poser une question pourrait être interprété comme la volonté de se montrer. Dans ces trois cas, l'élève qui pose la question, perd sa face.

D'un autre côté, poser une question pourrait aussi être gênant pour l'enseignant. Le message peut laisser penser que l'enseignant n'est pas capable de faire comprendre les choses aux élèves, que l'explication donnée par l'enseignant n'est pas suffisante, que l'enseignant a omis d'expliquer les choses ou de donner les explications nécessaires, ou que le cours est ennuyeux et que les élèves ne sont pas concentrés. Si l'élève pose une question, il risque donc de faire perdre la face à l'enseignant. De ce fait, poser une question pourrait passer pour un acte qui cause une double perte de la face.

2. Répondre aux questions :

Répondre aux questions est un acte simple. Pourtant il peut s'avérer très compliqué. On gagne de la face lorsque l'on répond correctement à la question ou que la réponse est très créative. Par contre, quand on donne une mauvaise réponse ou une réponse inintéressante, c'est une perte de la face. Les autres pourraient penser que celui qui a répondu aux questions cherche à se faire valoriser.

3. S'exprimer en cours :

Pour beaucoup d'étudiants taïwanais, prendre la parole et s'exprimer devant tout le monde, c'est se mettre dans une situation inconfortable et affligeante. Beaucoup de gens ont peur de commettre des erreurs de prononciation ou de grammaire quand ils parlent en une langue étrangère. Il est embarrassant aussi de ne pas trouver les mots ou les expressions appropriées pour s'exprimer. Ces situations pourraient mettre les apprenants mal à l'aise voire créer un sentiment de honte.

Il faut éviter de dire « je ne suis pas d'accord », surtout à l'enseignant. Ce geste est souvent traduit comme une provocation.

Si les professeurs natifs ne comprennent pas ce silence chez les élèves taïwanais, les malentendus sont ainsi créés.

« Les Chinois utilisent volontiers le silence pour exprimer leur agrément. Pour nous, rester silencieux, quand l'autre parle, est parfois une marque de politesse et de modestie »⁹³.

Exprimer ses propres sentiments ou ses opinions est considéré comme un acte compromettant. Par exemple, quand l'enseignant demande aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un texte, sur un événement politique ou social ou tout simplement sur un auteur, il peut y avoir plusieurs conséquences. Par exemple, si les élèves n'ont pas vraiment d'opinions, cela montre qu'ils ne réfléchissent pas, qu'ils sont incapables de découvrir la beauté d'un texte, etc. ; quand quelqu'un dit des bêtises, des choses qui manquent de créativité ou des phrases « déplacées », les autres pourraient le juger ; si un élève explique pourquoi il n'aime pas tel auteur ou tel texte, cela pourrait être agressif du point de vue de l'enseignant si ce dernier les apprécie.

Une fille d'origine chinoise habitant dans le 13^e arrondissement à Paris montre à quel point, il était douloureux pour elle de s'exprimer en classe :

« ... on nous demande de nous raconter à la première personne, d'étaler nos sentiments, de développer une argumentation, non pas purement rationnelle, mais subjective. C'est le calvaire ! On se fait violence en permanence et on s'oblige à feindre. On aimerait expliquer à nos professeurs qu'il est possible de parler de soi à la forme indirecte. Dans les cultures asiatiques, c'est d'une telle impolitesse ou une telle prétention indécente de dire « je » et de poser un jugement sur un texte littéraire en termes simplistes de « pour » ou « contre ». De même, lorsqu'il s'agit de prendre position sur un épisode de l'histoire de France, avec une critique idéologique... comment expliquer que notre silence a été notre survie en tant que réfugiés ? »⁹⁴

La face portée par l'autre est aussi importante que la sienne. De ce fait, les Taiwanais tiennent à ce que Goffman appelle « *la figuration* », qui désigne « *tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)* »⁹⁵. On ne veut pas perdre sa propre face ni faire perdre la face aux autres, surtout s'il s'agit de l'enseignant. Montrer sa propre valeur est une affaire délicate, qui passe

⁹³ Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, op.cit., p. 191

⁹⁴ J. Costa-Lascoux et Yu-Sion L., *Paris XIII^e, lumières d'Asie*, 1995, p. 124-125

⁹⁵ E. Goffman, op.cit., p. 15.

souvent pour de la vantardise. Zheng a très bien appréhendé cette situation :

« même lorsqu'ils (les chinois) cherchent à se faire valoir, ils doivent encore prendre en compte le sentiment de leur partenaire »⁹⁶.

3. Le problème d'identité dans une classe de langue

Dans le processus de socialisation, un humain acquiert un ensemble de valeurs, de normes et de règles sur sa culture. Ces lois sociales l'aident à s'identifier vis-à-vis de sa propre communauté. Elles régularisent la plupart des actes de cette personne et il est préférable de ne jamais aller au-delà de ces lois. Cet ensemble de valeurs et de règles deviennent une référence des membres d'une même communauté, qui leur permet alors de se reconnaître et de se distinguer des autres. Une identité, qui est en même temps personnelle et collective, est ainsi construite. Les gens réagissent selon cet ensemble de valeurs et de règles, « *comme d'après un code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous* »⁹⁷.

3.1 L'identité et la langue

Un homme ne peut se reconnaître et être conscient de lui-même, uniquement au travers d'autrui. L'identité n'est pas innée, ni héréditaire. C'est le résultat de contacts avec d'autres personnes et de la socialisation. La constitution de l'identité se fait à travers l'échange avec les autres et par des activités sociales. C'est un processus permanent.

La langue joue un rôle important dans la construction de l'identité. L'être humain peut concrétiser ses pensées, ses comportements, ses expériences, ses vécus et échanger ses idées à travers la langue. De plus, la langue et les actes langagiers sont en effet de nature identitaire. En tant qu'outil concret, repérable, partagée par un groupe d'individus ayant les mêmes valeurs, les mêmes croyances et la même culture, la langue permet à ces personnes de se reconnaître, de se démarquer et de se différencier des autres. Avec un petit accent différent, on arrive à déterminer si la personne est étrangère ou vient d'une autre ville ou d'une autre région.

⁹⁶ Zheng L., *Les chinois de Paris et leurs jeux de face*, op.cit., p. 128

⁹⁷ E. Sapir, cité par M. Perrefort, op. cit., p. 12.

3.2 L'importance de l'identité chez les Chinois

Si nous observons bien les immigrants chinois dans le monde entier, nous pouvons constater que les Chinois font énormément d'efforts pour conserver leur identité. Les « China towns » ne sont pas difficiles à trouver dans les grandes villes du monde : dans le treizième arrondissement de Paris, quand on s'y promène, on pourrait avoir l'illusion d'être en Chine. Dans la rue, la plupart des gens sont d'origine asiatique et ils ne communiquent qu'en chinois. On peut y trouver des pagodes bouddhistes et taoïstes et commander son repas en chinois. Même les enseignes de restaurants *McDonald's* et d'églises sont en chinois.

3.3 Le changement d'identité dans la classe de langue

« Apprendre une langue étrangère, c'est une gymnastique intellectuelle mais aussi et surtout pouvoir communiquer et s'ouvrir à une culture différente »⁹⁸.

Un cours de langue est une situation qui implique la participation avec les autres : lorsque l'on apprend une nouvelle langue, nous sommes confrontés à autrui et à une culture qui n'est pas la nôtre. Cela aide à révéler la conscience que l'apprenant a de lui :

« L'étrangeté ne nous laisse jamais indifférente. Notre attitude face à cette étrangeté est ambivalente. Celle-ci suscite de l'angoisse et nous ramène dans notre univers, mais en même temps, elle est capable de nous fasciner et de nous attirer hors de notre univers. Si nous acceptons de nous confronter à elle, alors les frontières bougent et nous devons nous transformer. Si nous obéissons à notre angoisse, nous allons renforcer et consolider les frontières. L'étrangeté devient l'ennemi contre lequel il faut défendre avec force et dont la présence nous rend plus peureux et rigide. »⁹⁹

Cette rencontre avec l'autre est enrichissante mais déstabilisante. Klein explique que

« L'identité sociale de l'apprenant d'une langue étrangère est en grande partie (sans doute pas totalement) fixée. À l'inverse, le désir de ne pas perdre cette

⁹⁸ A. Tomatis. cité par Naito S., *Difficulté linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais*, 2000, p. 146.

⁹⁹ Erdheim, cité par M. Perrefort, *op. cit.*, p. 22.

identité est parfois un frein important à l'acquisition de la langue »¹⁰⁰.

Souvent, en découvrant l'autre et sa culture, les apprenants empruntent les éléments qui leur plaisent et les intègrent à leur vie quotidienne. Ils entrent ainsi dans une situation d'acculturation.

Le contact avec l'autre peut conduire à deux réactions antagonistes : il peut entraîner la xénophilie et un sentiment de malaise face à sa propre culture ou bien au contraire, il peut créer une incompréhension de l'autre. Dans ce cas, l'apprenant pourrait dénigrer totalement l'autre culture.

Dans tous les cas, l'identité de l'apprenant ne sera plus jamais la même qu'avant l'apprentissage. Son identité est plus ou moins modifiée, avec ou sans conscience, en prenant contact avec cette nouvelle langue et culture. Cependant, ses comportements pourraient être inadéquats car l'apprenant n'est pas « natif ». Il peut avoir de nouveaux comportements adaptés aux nouvelles situations mais ces derniers peuvent être contradictoires voire violer sa référence d'origine. Tous ces comportements ou attitudes incongrus peuvent provoquer un danger que nous avons mentionné préalablement : la perte de face.

3.4 L'exposition de l'identité dans une classe de langue

En plus de l'ajustement de son identité d'origine, l'apprenant est souvent invité à parler de lui-même dans la classe de langue. En fonction des différents thèmes ou des actes de langage, il arrive souvent qu'un professeur demande à ses élèves de parler de leur famille, âge, profession, origines, pays, coutumes, situations sociale et politique de leurs pays, goûts, préférences, tendances politiques, etc. Ces sujets peuvent toucher au plus profond de l'identité des apprenants, certains sont à l'aise pour en parler et d'autres non. Encore une fois, le processus de la « face » s'est invité en classe de langue.

Par ailleurs, pour beaucoup de gens, la langue qui exprime le mieux leurs sentiments, qui montre leurs vraies personnalités, est leurs langues maternelles, « la langue du coeur ». La langue cible a, avant tout, une fonction utilitaire. Il est difficile de révéler le « soi » avec cette langue qui n'est pas familière, surtout quand on ne la maîtrise pas très bien.

¹⁰⁰ W. Klein, *Second Language Acquisition*, 1989, p. 17.

Conclusion

Selon le confucianisme, la famille est le prototype de la société idéale. Toutes les relations interpersonnelles se fondent sur les relations familiales, et l'humanisme chez les confucianistes se crée par cet amour envers tout le monde. Chaque personne a sa propre place dans son groupe, et ses attitudes doivent être adaptées aux différentes personnes et aux différentes situations. Cette harmonie est l'élément le plus important qui puisse maintenir le fonctionnement de cette société convergente

Cette intensité de relations est en quelque sorte une contrainte. Ceci explique une relation plutôt rigide entre les apprenants sinophones et leurs professeurs, ainsi qu'une attitude passive et moins spontanée en classe de langue.

Les méthodes et les approches élaborées par les Occidentaux se réfèrent aux différents courants psychologiques et aux nouvelles techniques ; on demande ce dont les apprenants ont besoin, mais on ignore ce qu'ils ressentent. Comment peut-on espérer qu'une personne apprenne bien une langue si elle ne se sent pas à l'aise durant son apprentissage ?

Chapitre 3 : Langue source et langue cible

Introduction

Il nous semble difficile d'aborder le sujet « langue et culture » sans mentionner les recherches de Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Dans ses articles, Humboldt montre les liaisons étroites entre la langue, la pensée et la nation. Pour lui, la diversité des langues existe non seulement au niveau de leurs formes, c'est-à-dire de leurs sons et de leurs signes, mais elle est aussi exprimée dans les activités intellectuelles de l'humanité.

La langue est, selon Humboldt, l'esprit de son peuple. Elle est le caractère le plus manifeste d'un peuple et elle est inséparable de l'esprit de ce dernier. Par ailleurs, la langue, comme la culture, est évolutive. Une langue enregistre sa culture et ses coutumes. Elle est marquée par ces dernières et son développement suit l'évolution du peuple qui la parle. En bref, une langue est fortement liée à la culture et au caractère des personnes qui l'utilisent.

Humboldt appelle la langue « l'organe de pensée ». L'être humain apprend et connaît le monde à travers la langue. La pensée devient concrète et claire grâce à la langue également. Chaque peuple apporte sa propre subjectivité dans sa langue, et cette dernière devient une vision du monde propre à ce peuple. Par conséquent, différentes langues deviennent en effet différentes visions du monde :

« La pensée n'est cependant pas simplement dépendante en général de la langue, mais elle est également déterminée, jusqu'à certain degré, par chaque langue particulière. »¹⁰¹.

Thouard résume cette idée de Humboldt :

« Chaque langue organise le monde et la pensée d'une façon propre, et toutes peuvent tout dire avec des moyens différents. »¹⁰²

La langue exprime les phénomènes ainsi que l'univers d'un peuple et réciproquement, elle suit le mouvement de ce peuple et évolue avec ce dernier : ils s'enrichissent et dépendent

¹⁰¹ W. Humboldt, *Sur le caractère national des langues*, 2000, p. 95.

¹⁰² Commentaire de Thouard, W. Humboldt, *ibid.*, p. 12.

l'un de l'autre.

Au XVIII^e siècle, l'idée que « *les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* » est mise en valeur et on attache une grande importance à la valeur de chaque individu. Cependant, l'égalité des hommes devant la loi ne signifie pas qu'ils puissent avoir le même statut, appartenir à la même classe sociale. Humboldt a associé cette idéologie politique à sa théorie linguistique. Il distingue deux chemins selon lesquels les nations forment les langues. Certaines nations se contentent des simples formes de leur langue et ne cherchent plus à y mettre plus de clarté, de précision et d'ordre. D'autres, au contraire, exigent la précision de leur langue et se donnent la peine d'en perfectionner les formes. L'aboutissement et le résultat de cet affinement de la langue dépendent du génie et de l'aptitude de chaque nation. Par conséquent, toutes les langues sont aussi intéressantes grâce à leurs histoires de développement, leur totalité et leurs caractéristiques, mais seulement les langues qui ont des formes grammaticales complexes peuvent cultiver les idées de façons plus précises, développer une meilleure rhétorique et avoir abondance d'oeuvres littéraires. Les langues dépourvues de formes grammaticales sont, selon Humboldt, incapables d'avoir cette réussite culturelle. Il en résulte donc une idée d'« inégalité » entre les langues.

Cette constatation est devenue un sujet de débat. Le sinologue français Abel-Rémusat a exprimé des points de vue différents de ceux de Humboldt, et les échanges entre ces deux hommes ont conduit Humboldt à perfectionner sa théorie sur la typologie linguistique.

L'idée de lier la langue à la pensée de Humboldt est reprise par Sapir et Whorf. Selon eux, la structure de la langue définit la pensée et la culture :

« un individu parle donc selon les structures correspondant à des systématisations de sa propre langue, complexes et non perçues, qu'on peut mettre en évidence par une simple comparaison et par une opposition avec d'autres langues, surtout celles appartenant à une famille linguistique différente »¹⁰³.

Ils proclament que chaque langue correspond à un système de structures qui se différencie des autres, et que la vision du monde propre à un peuple est définie par la grammaire de la langue utilisée. Cependant, l'hypothèse de Sapir-Whorf est un sujet de controverse à cause de l'« *incommensurabilité des visions du monde induites par les*

¹⁰³ B.L. Whorf, *Linguistique et anthropologie*, 1969, p. 186-187.

différentes langues »¹⁰⁴. De plus, beaucoup de recherches sur le développement psychologique montrent qu'en effet, la pensée et le langage se développent indépendamment.

Malgré les critiques sur un développement dépendant de la langue et de la pensée, l'idée est largement partagée, qu'une langue reflète à la fois, la pensée et la culture mais aussi qu'une culture est exprimée par sa langue. Comme le notent Ladmiral et Lipiansky :

« C'est à travers le discours familial (qui s'élargit par la suite à l'entourage et à l'école) que l'enfant se construit peu à peu une vision de l'environnement et des êtres, mais aussi des valeurs (« c'est bien », « c'est propre », « c'est sale », etc.) et que s'élabore progressivement « sa » culture mais qui est celle aussi du milieu et du groupe auquel il appartient »¹⁰⁵.

La langue fait donc partie de la culture. Elle est probablement l'expression la plus saisissable et la plus visible de sa culture.

Cortazzi et Jin ont aussi montré la complexité du lien entre la langue et la culture¹⁰⁶. Selon eux, ces deux éléments s'influencent mutuellement. Leurs fonctions et leurs rôles se multiplient dans une classe de langue.

Face aux différentes langues, les façons de les apprendre sont aussi différentes. Étant donné les natures différentes du chinois et du français, il va de soi que l'apprentissage de ces deux langues ne peut pas se faire de façon identique. Nous avons vu dans le chapitre précédent comment la culture chinoise détermine la culture d'apprentissage de Taiwan ainsi que les attitudes des apprenants taiwanais à l'égard de l'apprentissage et de leurs habitudes. Nous allons maintenant voir comment une culture d'apprentissage pourrait être influencée par sa langue.

1. Les caractéristiques du chinois et du français

Avec très peu de mots, sans avoir à mettre de sujet, ni à conjuguer les verbes, le chinois peut décrire une chose aussi bien qu'avec une phrase complexe. Dans son argumentaire sur les catégories grammaticales dans les langues, Humboldt écrit qu'

¹⁰⁴ BA, *L'hypothèse de Sapir-Whorf est-elle une légende urbaine ?*, 2005.

¹⁰⁵ J-R. Ladmiral et E.M. Lipiansky, *La communication interculturelle*, 1989, p. 99-100.

¹⁰⁶ M. Cortazzi et Jin L, *The culture the learner brings : a bridge or a barrier ?*, 1998, p. 99-101.

«Elle (la partie imaginative des langues) doit nécessairement exister dans chacune d'elles, puisqu'elle tient à l'organisation intellectuelle de l'homme et à la nature du langage ; mais les développements qu'elle reçoit, le point qu'atteint sa culture, dépendent du génie particulier des nations. Elle est à son comble dans les langues classiques : la langue chinoise n'en adopte que ce qui est absolument indispensable pour parler et être compris »¹⁰⁷.

Quelques caractéristiques de la langue chinoise expliquent les particularités de cette langue et une étude comparative entre le français et le chinois nous permettra de comprendre les difficultés que suscite l'apprentissage du français chez les Taiwanais.

1.1. Deux langues et deux visions du monde

1.1.1. La notion du temps dans le chinois et le français

Dans son ouvrage *Le langage silencieux*¹⁰⁸, E.T. Hall a montré que l'aperçu du temps est différent chez des gens venant de différentes cultures. Ce phénomène est aussi observé entre la représentation chinoise du temps et celle qui est aux Français et au monde européen.

Le temps est aperçu de manière linéaire par les Français : le calendrier occidental commence par l'an 1 ; on parle de la « genèse » et de la « fin des temps » ou de la « fin du monde » dans l'enseignement biblique. Dans le temps français, il y a le début et la fin, il y a le passé, qui précède le présent, qui est suivi par le futur. Il n'est donc pas étonnant de voir un enseignant de français qui trace une ligne horizontale et qui découpe cette ligne par des petits traits verticaux pour situer le temps par rapport au présent.

Contrairement à ce temps linéaire en français, les sinophones aperçoivent le temps plutôt comme un cycle récurrent. Ils utilisent le cycle sexagésimal comme système de numérotation du temps avec la combinaison des dix tiges célestes (jia, yi, bing, ding, wu, ji, geng, xin, ren, gui) et des douze branches terrestres (zi, chou, yin, mao, chen, si, wu, wei, shen, you, xu, hai). La première année du cycle est donc l'an « jia zi », la deuxième année « yi chou » et ainsi de suite. Quand on arrive à la fin du cycle (gui hai), on reprend le début du cycle.

Dans l'histoire de la Chine, chaque empereur a sa propre ère et on calcule avec les « années régnées » pendant sa souveraineté. Lorsqu'il y a un nouvel empereur, on change

¹⁰⁷ W. Humboldt, *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier*, 1999b, p. 132.

¹⁰⁸ E.T. Hall, *Au-delà de la culture*, 1979, Seuil.

d'ère et recommence par « l'an un » des nouvelles années régnées. Par exemple, la « République de Chine » qui est actuellement installée à Taïwan et aux îles annexes, a été établie en 1912. Cette année-là est donc « l'an un de la République de Chine » et l'année 2009 est « l'an 98 de la République de Chine ».

Le concept du temps bouddhique joue également un rôle important dans l'aperçu du temps chez les Sinophones. Avec l'idée du « samsara », les bouddhistes désignent un cycle de renaissances sans fin à cause des actes karmiques dans leur vision de la vie. La « première cause » (la genèse) n'intervient pas dans le concept du temps dans le bouddhisme. Dans le « Sūtra du Cœur », texte souvent récité par les bouddhistes, on explique aussi que la vacuité (qui ne signifie pas « vide » ni « néant », mais l'absence de la forme physique qui est durable, un état qui ne change pas), est la caractéristique de toutes les choses. Quand on comprend cette idée, on observe les choses comme s' « ils ne naissaient ni ne s'éteignaient ».

1.2. Langue à base de grammaire et langue à base de mots

Dans le « *Cours de linguistique générale* », Saussure présente une échelle de langues qu'il nomme la limitation de l'arbitraire des langues :

« Il n'existe pas de langue où rien ne soit motivé ; quant à en concevoir une où tout le serait, cela serait impossible par définition. Entre les deux limites extrêmes – minimum d'organisation et minimum d'arbitraire – on trouve toutes les variétés possibles. ... on pourrait dire que les langues où l'immotivité atteint son maximum sont plus lexicologiques, et celles où il s'abaisse au minimum, plus grammaticales. Non que « lexicque » et « arbitraire » d'une part, « grammaire » et « motivation relative » de l'autre, soient toujours synonymes ; mais il y a quelque chose de commun dans le principe »¹⁰⁹.

Sur cette échelle, les langues choisissent le système qui leur convient. D'après Saussure, on peut distinguer, en général, deux sortes de langues : l'une est arbitraire, immotivée, donc lexicologique, l'autre emploie les règles de construction, donc grammaticale. Le chinois est le représentant de « l'*ultra-lexicologique* »¹¹⁰, tandis que les langues indo-européennes sont « *ultra-grammaticales* »¹¹¹.

¹⁰⁹ F. Saussure, *Cours de linguistique générale*, 1998, p. 183.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

Xu T. rejoint l'idée de Saussure et il distingue aussi deux types de langues : les langues à base de grammaire et les langues à base de mots¹¹². D'après Xu T., les langues indo-européennes, y compris le français, sont des langues à base de grammaire, et le chinois est une langue typique à base de mots. Une grande différence entre ces deux types de langues est la consistance entre le sujet et le prédicat. Le lien entre le sujet et le prédicat d'une phrase de langues à base de grammaire est consistant : le sujet domine le prédicat, et une conformité s'installe entre les deux. Or dans une langue à base de mots, le lien entre sujet et prédicat est plus flexible et les phrases sont plutôt simples et courtes. En chinois, l'absence de sujet ne perturbe pas la structure de la phrase ni la compréhension dans un contexte précis, comme note Alleton,

« Le sujet n'est pas repérable en chinois de la même manière qu'en français ou en anglais : il n'est pas obligatoirement exprimé et l'accord n'existe pas »¹¹³.

Voici quelques exemples qui montrent que l'absence du sujet est possible dans les phrases chinoises :

1. Après avoir fini un repas, une personne peut dire :

Chi wan le.

=Manger finir particule --- Ce qui signifie « J'ai fini ».

2. Mianbao chi wan le.

=Pain manger finir particule --- Ce qui signifie « Quelqu'un a / J'ai mangé le pain. »
ou « Le pain a été fini ».

De plus, le chinois est une langue qui n'a pas de marques casuelles. La position des mots est le facteur fondamental qui permet de reconnaître les fonctions des mots. Or la thématization est un phénomène courant dans la langue chinoise : on remplace le sujet par le thème en tête de la phrase, sans rajouter un nom ou un pronom de rappel.

1. Wo chi wan mianbao le.

(je manger finir pain particule --- j'ai fini le pain. Dans cette phrase, le thème principal est le sujet « je »).

2. Mianbao wo chi wan le.

¹¹² Xu Tongqian. cité par Xu X., *Comparaison des cultures chinoise et occidentales*, 2004, p. 155.

¹¹³ V. Alleton, *Grammaire du chinois*, 1997, p. 35.

(pain je mange fini particule --- Le pain, je l'ai fini. Il existe deux thèmes dans cette phrase : « pain » et le sujet « je »).

3. Mianbao chi wan le.

(pain manger finir particule. --- « Quelqu'un a / J'ai mangé le pain ». Le thème dans cette phrase est « pain »).

Xu X. a essayé de montrer les différences entre ces deux types de langues. Pour lui, le fondement de la langue à base de grammaire est la phrase. Les éléments dans une phrase sont soudés et ils s'influencent l'un l'autre. Ils sont encadrés par les règles. Une phrase est donc elle-même une intégralité, une totalité. Les éléments dans cette complétude sont dominés par une certaine conformité et la logique se fait par l'enchaînement des mots.

Dans une langue à base de mots comme le chinois, les mots, vides et pleins, ont un rôle très important dans la construction de phrase. De ce fait, les recherches sur la philologie, la phonologie et le scoliaste (les études sur la signification des mots dans les livres anciens) sont des disciplines très développées et répandues depuis l'antiquité. Par contre, la syntaxe était un domaine inconnu et le premier livre de grammaire chinoise, *Ma shi wen tong*, n'est apparu qu'à la fin du 19^e siècle.

« Langue sans morphologie, le chinois procède par rapprochement et opposition de termes et d'idées, et la logique chinoise est plus une logique de combinaison que de liaison et d'enchaînement »¹¹⁴.

En chinois, un mot est un élément indépendant et complet, qui assume sa propre intégralité. Il ne se soumet pas aux règles et sa fonction est variable. Dans une phrase chinoise, les mots sont placés selon un ordre fixe et le mot précédent détermine ceux qui le suivent.

Dans les écoles taiwanaises, les professeurs de chinois n'expliquent que les significations des mots. Les structures des phrases ne sont que rarement voire jamais mentionnées puisqu'il n'y en a pas besoin. Les élèves taiwanais pourraient être surpris lorsqu'ils apprennent les structures des phrases en français : elles sont longues (surtout celles du discours littéraire) et chaque élément se lie de manière stricte. Pour se rassurer, les élèves taiwanais se lancent facilement dans l'analyse des structures de phrase, consciemment ou inconsciemment, pour

¹¹⁴ Gernet, cité par B. Bouvier, *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, 2000, p.137.

pouvoir les comprendre et pour ne pas commettre d'erreurs.

1.3. Langue rigoureuse et langue indulgente : la perception des langues par les apprenants

La perception des langues joue souvent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants ont des jugements préconçus sur les langues, et ces derniers peuvent être aussi bien des aides que des obstacles dans l'apprentissage. Les gens ont leurs propres représentations des langues. Cela conditionne leur volonté de s'intéresser et d'apprendre une langue étrangère. Les apprenants sinophones considèrent souvent que le français est une langue difficile à apprendre. Contrairement à la langue chinoise, le français est une langue morphologiquement variable. La forme d'un mot se modifie par le temps, le nombre, le genre, la personne, etc., ce qui rend cette langue difficile pour les apprenants sinophones qui parlent une langue morphologiquement invariable¹¹⁵.

Selon la typologie morphologique linguistique, on distingue quatre types de langues : les langues isolantes, agglutinantes, flexionnelles et polysynthétiques. Le français est selon cette classification typologique une langue polysynthétique qui a en même temps des traits agglutinants (les suffixes correspondent à une relation grammaticale, comme le genre, nombre, etc.) et flexionnels (les désinences verbales comme *-ent* sont signes du temps, du mode, de la personne). Le chinois quant à lui, est une langue isolante dont

« le mot a une seule forme et ne peut pas être modifié, que ce soit par flexion ou par dérivation »¹¹⁶.

Par contre, la fonction du mot en chinois est multiple : un mot peut être nom et verbe selon sa place dans la phrase et selon les contextes :

« En chinois, la fonction d'un mot est surtout indiquée par sa place dans la phrase et un même caractère porteur d'un concept peut, selon sa place, jouer le rôle de ce que nous appellerions nom, adjectif ou verbe »¹¹⁷.

¹¹⁵ B. Bouvier a relevé des difficultés d'apprentissage du FLE chez les sinophones dans sa thèse *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, 2000.

¹¹⁶ G. Siouffi et D. Raemdonck, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, 1999, p. 80.

¹¹⁷ M. Malherbe, *Les langages de l'humanité*, 1995, p. 51.

Chen B. appelle les langues qui appliquent strictement les formes grammaticales « *les langues rigoureuses* », et celles qui ne se contraignent pas aux formes grammaticales « *les langues indulgentes* ». ¹¹⁸ Le français, comme les autres langues indo-européennes, est une langue rigoureuse et complexe. Les verbes français sont classés en fonction de leurs aspects, temps, mode, ainsi que par leurs noms, genre, nombre, et parfois cas. Quant au chinois, qui n'a pas ces marques, il s'agit d'une langue indulgente et réputée moins complexe.

Dans son « *Introduction à la typologie linguistique* » ¹¹⁹, J. Feuillet examine les langues indo-européennes selon les trois domaines suivants : les verbes, les noms et les phrases. Les trois domaines connaissent une modification morphologique en français, mais pas en chinois. Nous allons nous baser sur ces trois critères et comparer les langues chinoise et française. Cette approche comparative permettra de mieux comprendre les différences entre ce que l'on appelle « une langue rigoureuse » et « une langue indulgente », et les difficultés que les apprenants sinophones pourraient avoir lors de leur apprentissage du français. Quelques exemples nous aideront à éclaircir ces différences.

1.3.1. Domaine verbal

1. Les aspects :

En français, existe l'opposition aspectuelle non-accomplie / accomplie (auxiliaire + participe) qui entraîne la modification morphologique du verbe. En chinois, l'aspect est exprimé indépendamment du verbe, et celui-ci n'engendre pas de modifications du verbe. Cette opposition est une nuance difficilement perceptible pour les Sinophones. Elle est l'un des obstacles principaux dans l'apprentissage du français.

Exemples :

Français	Chinois
a. Avant, il achetait un pain par jour.	Yiqian ta meitian mai yi ge mianbao. (avant il chaque jour acheter un pain)
b. Il a acheté un pain aujourd'hui.	Ta jintian mai le yi ge mianbao. (Il aujourd'hui acheter particule un pain)
c. Il pleuvait ce matin.	Jintian zaoshang yizhi xiayu .

¹¹⁸ Chen B., *Deux façons que la langue influence la culture*, 1996.

¹¹⁹ Feuillet, Jack (2006) : *Introduction à la typologie linguistique*, Paris : Honoré Champion éditeur, 716p.

	(Aujourd'hui matin sans cesse pleuvoir)
d. Il a plu ce matin.	Jintian zaoshang xia le yu . (Aujourd'hui matin pleuvoir particule)

2. Le temps :

Exemples :

Français	Chinois
J' étudie avec zèle à l'école.	Wo zai xuexiao renzhen dushu . (Je être à l'école diligemment étudier)
J'ai étudié avec zèle l'année dernière à l'école.	Qunian wo zai xuexiao renzhen du le shu ¹²⁰ . (L'an dernier je être à l'école diligemment étudier particule)
J' étudierai avec zèle l'année prochaine.	Mingnian wo jiang renzhen dushu . (L'an prochain je adv. futur diligemment étudier)

Encore une fois, on voit que le mot « étudier » se modifie selon le temps, mais le verbe chinois « dushu », qui signifie « étudier », est invariable. Il suffit d'ajouter un adverbe de temps comme « jiang » (adverbe qui marque le futur) ou un particule comme « le » (particule d'action accomplie) pour marquer le temps.

3. Les modes

Le français ne tolère pas l'ambiguïté dans l'hypothétique et les verbes sont conditionnés par le degré de vérité :

Exemples :

Français	Chinois
S'il n'y a pas d'inondations, j' irai à l'école.	Yaoshi meiyou shuizai, wo jiu qu xuexiao. (si ne pas avoir inondation, je alors aller l'école)

¹²⁰ « dushu », étudier, est un verbe dissyllabique séparable qui se compose en fait de deux mots. « Du » signifie lire est un verbe et « shu » signifie livre est en effet un nom. En chinois, quand il s'agit d'une action accomplie, la particule « le » se place entre le verbe et le nom.

S'il n'y avait pas d'inondations, j' irais à l'école.	Yaoshi mei you shuizai, wo jiu qu xuexiao. (<i>Idem.</i>)
S'il n'y a pas eu d'inondations, je vais à l'école.	Yaoshi mei you shuizai, wo jiu qu xuexiao. (<i>Idem.</i>)
S'il n'y avait pas eu d'inondations, je serais allé à l'école.	- Yaoshi mei you shuizai, wo jiu qu xuexiao le. (si ne pas avoir inondation, je alors aller l'école particule) - Yaobushi you shuizai, wo jiu hui qu xuexiao le.

Dans les phrases conditionnelles en français, les modifications radicales indiquent le degré de réalité de l'énoncé. Cependant, en chinois, l'idée d'« hypothèses » ne s'exprime pas clairement par la langue. Si on examine les trois premières phrases, on peut remarquer qu'il n'existe pas de différences dans les phrases en chinois et que le verbe « you » (avoir) et « qu » (aller) ne se modifient pas.

En ce qui concerne la quatrième phrase, il s'agit d'une situation fictive. Il existe deux solutions pour exprimer cette phrase en chinois. Soit on garde la même phrase comme les trois premières et on ajoute la particule « le » qui marque un changement d'état ; soit on utilise l'expression « yaobushi », il serait mieux alors de traduire la phrase en français comme : « parce qu'il y a des inondations, *sinon* je serais allé à l'école ». En chinois, non seulement les formes grammaticales, mais aussi les idées hypothétiques qui s'opposent à la réalité, n'intéressent pas les Sinophones.

Le subjonctif est de ce fait un mode qui pose souvent des problèmes aux apprenants sinophones, non seulement à cause de la forme mais aussi du sens.

Exemples :

Français	Chinois
J'espère qu'il viendra.	Wo xiwang ta lai . (Je espérer il venir)
Je ne veux pas qu'il vienne.	Wo bu xiwang ta lai . (Je négation espérer il venir)

La complexité de la langue française rend la phrase plus nette et précise. Cependant,

pour une personne qui a l’habitude des ambiguïtés, cette complexité devient souvent une complication.

1.3.2. Domaine nominal

1. Le genre et le nombre

En français, le genre et le nombre conduisent aux modifications morphologiques du nom, de l’adjectif et/ou du verbe.

Exemples :

Français	Chinois
Je suis <u>étudiant</u> .	Wo shi <u>xuesheng</u> . (je suis étudiant)
Je suis <u>étudiante</u> .	Wo shi <u>xuesheng</u> . (je suis étudiant)
Nous sommes <u>étudiants</u> .	Women shi <u>xuesheng</u> . (nous sommes étudiant)
Nous sommes <u>étudiantes</u> .	Women shi <u>xuesheng</u> . (nous somme étudiant)
Cet <u>étudiant</u> est <u>intelligent</u> .	Zhege (nan) <u>xuesheng</u> hen <u>congming</u> . (Ce (homme) étudiant très intelligent)
Cette <u>étudiante</u> est <u>intelligente</u> .	Zhege (nü) <u>xuesheng</u> hen <u>congming</u> . (Ce (femme) étudiant très intelligent)
Ces <u>étudiants</u> sont <u>intelligents</u> .	Zhexie <u>xuesheng</u> hen <u>congming</u> . (Ces étudiants très intelligent)
Ces <u>étudiantes</u> sont <u>intelligentes</u> .	Zhexie (nü) <u>xuesheng</u> hen <u>congming</u> . (Ces (femme) étudiant très intelligent)

Nous pouvons voir qu’en chinois, aucun de verbe, d’adjectif et de nom ne se modifient à cause de la présence du genre et du nombre.

2. Le cas

Le français a des formes casuelles (il/ le/ lui) alors qu'en chinois, le pronom a une seule et même forme quelque soit le cas.

Exemples :

Français	Chinois
Il aime les chiens.	Ta xihuan gou. Il aimer chien
Les chiens l'aiment.	Gou xihuan ta. Chien aimer lui
J'aime son chien.	Wo xihuan ta de gou. Je aimer son chien
Je lui téléphone.	Wo gei ta da dian hua. Je à lui téléphoner

On peut observer qu'en chinois, le pronom « ta » qui signifie « il » garde la même forme peu importe qu'il soit sujet, objet direct, objet indirect ou possessif. Néanmoins, on ajoute la particule « de » pour désigner la possession et une préposition « gei » quand il s'agit d'un complément d'objet indirect.

1.3.3. Domaine phrastique

1. La voix passive

En chinois, quand on emploie la voix passive (les phrases en « bei »), l'action entraîne une modification d'état sur le sujet. Si on compare la voix passive en français et en chinois :

Exemple :

Français	Chinois
Le verre est cassé.	Beizi da po le. (Verre casser particule:changement d'état)
	Beizi bei da po le. (Verre passif casser particule : changement d'état)

En français, il est indispensable d'ajouter le verbe « être » pour formuler une phrase passive. En chinois, la marque passive est « bei » (ou « gei », « rang », (jiao)), mais on peut tout aussi bien les omettre.

Face aux mots français qui sont variables, les élèves taiwanais sont confrontés à une double difficulté : tout d'abord, les modifications elles-mêmes demandent déjà des efforts et ensuite, les élèves doivent faire des liaisons entre les modifications et les significations qui sont de temps en temps difficiles à percevoir, parce que dans leur langue source, ces modifications n'existent pas et ils ne sont pas habitués à les pratiquer.

1.4. Les mots dans les deux langues

Le chinois est une langue dont le système graphique très riche. Durant la dynastie des Han (25-200 après J.C.), le premier dictionnaire étymologique édité par Xu Shen contient déjà plus de 9000 caractères. Le dictionnaire édité par le ministère de l'éducation de Taiwan, considéré comme le dictionnaire de référence à Taïwan, contient environ 14000 caractères. Le dictionnaire de chinois contenant le plus de mots, « Zhonghua zi hai » signifiant « la mer de caractères chinois », comprend environ 85000 caractères.

Le HSK (Hanyu shuiping kaoshi), le test d'évaluation de chinois, demande 800 caractères pour les débutants, 1400 pour le niveau intermédiaire, et 700 de plus pour les plus avancés. Un apprenant de chinois de niveau avancé doit connaître au moins 2900 caractères.

Le ministère de l'éducation de Taiwan mène une recherche sur les caractères et le vocabulaire utilisés dans les manuels, les magazines, les livres, les journaux, les cd-rom, les sites Internet, etc... qui sont créés spécifiquement pour les écoliers. On y relève au total 5021 caractères et 46666 mots composés dans tous ces documents¹²¹. Pour parvenir à apprendre ces caractères, la mémorisation est souvent le seul recours.

Pour apprendre à écrire en français, les élèves doivent d'abord maîtriser les 26 lettres alphabétiques, et ensuite combiner des lettres pour formuler un mot. L'association de la graphie et du son peut faciliter la mémorisation d'un mot français. En chinois, un mot est composé par des traits. La mémorisation de la combinaison et la disposition des traits demande un travail visuel et manuel. Il faut bien observer un mot pour ne pas avoir un trait de moins ou de plus. Ecrire plusieurs fois un caractère est probablement le seul moyen pour le

¹²¹ http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MANDR/EDU6300001/result/primary/she.htm?open

maîtriser. Par ailleurs, les traits n'ont aucun lien avec la prononciation. Par conséquent, pour maîtriser les caractères que l'on est censé connaître selon le programme scolaire, la mémorisation visuelle reste la technique adéquate (et probablement la seule solution) pour les élèves taiwanais.

1.4.1. Le mot vide en français et en chinois : l'exemple des prépositions

Une autre difficulté que l'on relève souvent dans l'apprentissage du français chez les Sinophones, correspond à la présence de mots qui ont des fonctions grammaticales (les mots vides), notamment les prépositions.

On vient de voir que le chinois est une langue isolante, qui n'a ni marques flexionnelles ni marques agglutinantes. Il n'est pas possible de modifier les mots pleins pour marquer le changement du sens. Pour remplir cette mission, le chinois fait souvent appel aux mots vides¹²². Humboldt a donné son point de vue pour à ce sujet :

« Les mots vides des Chinois n'ont point pour but d'indiquer les catégories grammaticales, mais ils indiquent le passage d'une partie de la pensée à l'autre, et s'adaptent, si l'on veut absolument les regarder du point de vue de ces catégories, à plusieurs d'entr'elles. Au reste, beaucoup de ces mots vides conservent encore si évidemment leur acception primitive, qu'on les comprend souvent mieux en les regardant comme des mots pleins,(...) »¹²³.

Comme les mots vides peuvent être perçus comme des mots pleins en chinois, il est plus facile de les saisir et de les repérer. Prenons les prépositions en exemple, les études sur l'évolution du chinois contemporain montrent qu'en effet, les prépositions contemporaines sont issues des verbes. Xu D. note que les prépositions chinoises ont souvent un double statut : « *elles sont en même temps verbes et prépositions* »¹²⁴.

Les sens que les prépositions françaises portent sont de temps en temps nuancés et difficiles à saisir. Nous avons effectué une petite enquête en demandant à plusieurs étudiants

¹²² Dans *Routledge Dictionary of language and linguistics* de Bussmann H., le mot vide (function word) est défini comme "Termes linguistiques qui apportent essentiellement les éléments grammaticaux plutôt que le sens lexical et qui remplissent principalement les fonctions syntaxiques et structurelles. Les mots vides sont des articles, des pronoms, des prépositions et des conjonctions". (p. 175-176).

¹²³ W. Humboldt, *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier*, op. cit., p.147-148.

¹²⁴ Xu D., *Initiation à la syntaxe chinoise*, 1996, p. 7.

taiwanais de traduire quelques phrases chinoises en français¹²⁵. Les consignes sont les suivantes : traduisez ces phrases sans recourir au dictionnaire ni au livre de grammaire, émettez les phrases le plus vite possible, comme si vous étiez en train de parler avec une personne francophone. Après, nous avons demandé aux étudiants les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors de la traduction. La plupart des étudiants disent qu'ils mettent plus de temps à réfléchir pour choisir les prépositions et le genre à utiliser. Un étudiant évoque le fait que les prépositions sont quasiment « invisibles » pour lui et qu'il y faisait rarement attention.

Une autre remarque est relative aux mots vides. Elle concerne la taille qu'ils occupent dans un texte. Une préposition en chinois a la même taille que les autres caractères, quant à celles du français, elles peuvent se mélanger avec d'autres mots vides ou pleins. Humboldt note que

« Ces dernières (les autres langues) suppléent par ces mots au manque de flexions ; dans plusieurs, les mots vides tendent visiblement à faire partie des mots pleins auxquels ils appartiennent, à s'amalgamer avec eux, à devenir flexions »¹²⁶.

Cette fusion des prépositions avec des mots vides et des mots pleins est souvent la source de difficultés pour les apprenants sinophones.

Dans le processus de lecture, un lecteur utilise l'information visuelle dont il a besoin. Pour le reste, il compense par les informations non visuelles qui sont déjà dans son esprit (les hypothèses qu'il fait sur ce texte, les connaissances préalables, etc.). Lors du tri de l'information utile, on omet inconsciemment les mots qui sont porteurs de la grammaire. Dans son ouvrage, Melis décrit ainsi les prépositions de la langue française :

« Les prépositions sont des outils langagiers à la fois discrets et omniprésents. Tout énoncé, ou presque, en contient quelque représentant et pourtant elles ne frappent guère à l'audition ou à la lecture ; elles s'intègrent généralement sans effort et sans hésitation dans les structures phrastiques[...] Les prépositions sont par ailleurs des unités linguistiques redoutables et craintes, en particulier des apprenants d'une langue étrangère. Ces derniers ne peuvent les éviter et les règles d'usage auxquelles elles sont soumises leur paraissent imprécises et difficiles à

¹²⁵ Voir annexe : corpus « préposition ».

¹²⁶ W. Humboldt, *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier*, *op.cit.*, p.147.

systematiser. »¹²⁷

Par ailleurs, lors d'une situation de communication, les apprenants cherchent d'abord à comprendre les mots concrets qui leur permettent de construire les sens et avoir une compréhension globale. Les mots vides sont rarement des mots clés qui aident ou empêchent la compréhension. Les apprenants ne s'en préoccupent pas lors d'une situation de communication et ils ont même souvent tendance à les négliger. Ceci est dû au fait qu'il est très complexe de prendre en compte l'impact des mots vides à l'oral.

Néanmoins, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants cherchent à connaître la signification de tous les mots d'une phrase, qu'ils soient mots pleins ou mots vides. On peut alors comprendre la raison pour laquelle les étudiants taiwanais tâchent d'avoir non seulement les significations des mots pleins mais aussi des mots vides, termes transparents et difficiles à saisir. Ceci force les apprenants à faire très attention aux formes et aux significations des mots vides pour ne pas commettre d'erreurs.

2. L'apprentissage du français chez les Taiwanais : quelques problèmes spécifiques

Comme le chinois est une langue « indulgente », isolante, à base de mots et différente de la langue française, il nous paraît normal que lorsqu'un natif chinois apprend le chinois, il pratique une stratégie d'apprentissage différente de celle d'un français natif qui apprend le français. Une fois qu'ils ont rencontré une langue étrangère comme le français, les apprenants sinophones peuvent avoir des préjugés non seulement sur le français lui-même (le français est une langue grammaticale, donc compliquée et difficile) mais aussi sur la façon d'apprendre cette langue (pour parler français correctement, il faut apprendre sa grammaire). Dans une telle situation, les apprenants gardent une partie de leur stratégie familière qu'ils jugent utile, mais en même temps, ils ont besoin de rectifier cette stratégie pour s'adapter à cette nouvelle langue.

Les différences entre les deux langues ne sont pas les seules responsables de l'attitude et la méthode d'apprentissage des apprenants. D'autres facteurs ont leur importance. Nous allons maintenant voir comment la langue maternelle et d'autres éléments peuvent influencer l'apprentissage d'une langue étrangère.

¹²⁷ L. Melis, *La préposition en français*, 2003, p. 5.

2.1. Un apprentissage mettant l'accent sur la grammaire

Dans l'enseignement du français langue étrangère, les enseignants constatent souvent que les Asiatiques ont besoin d'explications sur les points grammaticaux très précis. Pour ces apprenants qui s'expriment peu, la grammaire écrite est souvent la matière la plus facile à réussir.

Les catégories grammaticales différentes d'une langue à une autre créent des difficultés, et il va de soi que la grammaire n'occupe pas la même place pour chaque pays. À Taiwan, l'apprentissage de la langue officielle, c'est-à-dire le chinois mandarin, se fait de façon implicite, sans processus métalinguistique. Cependant, on se demande pourquoi ces apprenants qui ne connaissent pas l'apprentissage de la grammaire lors des cours de chinois, en ont tellement besoin quand ils apprennent le français.

Le chinois mandarin est souvent considéré comme une langue sans grammaire. Pour maîtriser cette langue, la répétition et l'imitation des modèles sont souvent les seules stratégies proposées par les manuels de chinois (pour les natifs et pour les étrangers). Yang K.-J. (1992) a fait une étude sur des manuels de chinois pour les élèves taiwanais. Le résultat montre la quasi-absence de la grammaire dans l'enseignement du chinois mandarin à Taiwan. Cependant, la grammaire occupe une place importante dans l'enseignement du FLE :

« Dans la plupart des départements de français, sur quatre ans de programme universitaire, ce cours (de grammaire) est obligatoire pendant les trois premières années. »¹²⁸

Il nous semble que cette appréciation des cours de grammaire provient de deux raisons principales que nous venons de mentionner : la culture d'apprentissage à Taiwan et la différence entre le français et le chinois. Par ailleurs, comme l'anglais est vraisemblablement la seule référence de l'apprentissage d'une langue étrangère chez ces élèves et même chez les professeurs, l'influence de cette langue n'est donc pas négligeable.

1. Le cours de grammaire propose un endroit sécurisé :

Différent des cours d'oral ou d'écrit, il est possible de faire un cours de grammaire avec beaucoup plus d'élèves en même temps. Le cours se fait en général en sens unique : le professeur transmet le savoir et les élèves le reçoivent. Souvent, quand le professeur pose des

¹²⁸ Yang K.J., *L'apprenant chinois face au métalangage grammatical*, 1992, p 110.

questions pour vérifier si les élèves ont bien compris la leçon ou qu'il demande tout simplement si tout le monde suit son rythme, c'est la seule interaction entre professeur et élève. Les élèves peuvent y répondre par le hochement de tête ou rester immobiles. La langue utilisée dans le cours de grammaire est le mandarin puisqu'il ne s'agit pas d'un cours d'expression orale. Dans ce cas-là, les élèves peuvent poser des questions en leur langue source. Ils n'ont pas besoin de donner leurs opinions en langue cible parce qu'ils ne sont pas jugés par leur compétence orale. Dans un cours de grammaire, comme les élèves n'ont presque pas besoin de parler (surtout « parler en français »), ils se sentent plus rassurés et ils ne risquent pas de perdre la face.

2. La différence entre le chinois et le français :

Le français est considéré comme une langue « grammaticale », qui est très difficile, très différent et il faut être très logique pour pouvoir comprendre la grammaire française. De ce fait, le premier ennemi imaginaire que les élèves se font de cette langue, est souvent la grammaire. Si on ne peut pas connaître les caractéristiques de l'ennemi de manière structurelle dès le début, il devient un grand obstacle dans l'apprentissage du français.

La grammaire est en même temps une chose plutôt concrète : en général, dans un cours de grammaire, les élèves sont munis de livres de grammaire et les règles sont exposées au tableau. La grammaire est donc « visible » et elle fournit des outils avec lesquels les élèves peuvent formuler les phrases à l'oral et à l'écrit. La grammaire permet aussi aux élèves d'avoir une base solide en français et une fois qu'ils sont sûrs que leurs phrases sont correctes, ils peuvent s'exprimer avec plus d'aisance.

3. L'apprentissage de l'anglais comme seule référence

Le concours d'entrée à l'université se fait toujours par des épreuves écrites. L'anglais n'échappe pas à cette règle. La plupart des questions de l'examen d'anglais sont des questions à choix multiples. Elles sont élaborées pour tester les connaissances en grammaire et sur le vocabulaire¹²⁹. Pour réussir au concours d'entrée à l'université, les professeurs et les élèves font très attention aux points grammaticaux pour que les élèves fassent le moins de fautes possibles lors de cet examen écrit.

L'apprentissage de l'anglais est la seule référence d'apprentissage d'une langue étrangère

¹²⁹ Voir annexe : Sujet d'anglais pour le concours d'entrée à l'université en 2008.

pour la plupart des Taiwanais apprenant le français. On peut supposer qu'il leur est plus facile d'apprendre le français selon les méthodes qu'ils ont déjà utilisées lors de l'apprentissage de l'anglais.

2.2. Une habitude : chercher à comprendre tous les mots

L'utilisation du dictionnaire dans une classe de français est une habitude des apprenants asiatiques qui choque souvent les enseignants français. En réalité, rechercher le sens des mots inconnus dans un dictionnaire est un geste encouragé et apprécié par les enseignants. Depuis l'école primaire, on invite les élèves à participer aux « compétitions de recherche dans un dictionnaire » organisées par l'école. Même dans les manuels de chinois langue étrangère, on trouve des exercices de compréhension orale dont la consigne est « Trouver la réponse à l'aide de votre professeur, vos camarades ou *d'un dictionnaire* ». En ignorant cet arrière-plan culturel, les enseignants français se demandent souvent pourquoi les élèves ne veulent pas tout simplement demander directement les significations des mots aux enseignants. Ils ne comprennent pas non plus pourquoi ces élèves ont toujours besoin de chercher tous les mots inconnus dans le dictionnaire pour pouvoir comprendre un texte ou une phrase. Avoir une compréhension globale d'un texte paraît une mission impossible pour les Asiatiques. Les réflexions suivantes nous aident à comprendre les raisons pour lesquelles les élèves taiwanais souhaitent comprendre tous les mots.

1. Une habitude qui provient de la Chine antique :

L'apprentissage du chinois comme langue maternelle se fait depuis toujours par une accentuation de l'écrit. Nguyen Tri et Despeux décrivent l'importance de l'apprentissage des mots dans l'ancienne société chinoise :

« Une fois acquis les bons comportements, on pouvait s'occuper de la théorie et de l'acquisition des connaissances. Cela passait par l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Cette dernière était abordée après avoir appris à reconnaître un millier de caractères : elle se faisait à haute voix. (...) ; en effet, particulièrement nombreux, les textes servant à l'apprentissage des caractères étaient également utilisés pour inculquer bonnes manières et valeurs morale. »¹³⁰

¹³⁰ C. Nguyen Tri et C. Despeux, *Education et instruction en Chine : 1. l'éducation élémentaire*, 2003, p. 5.

Le grand poète bucolique chinois, Tao Yuanming (346 ? - 427), a déjà critiqué la façon dont les lettrés faisaient leurs recherches. Tao explique comment il fait ses études dans son article *Wuliu xiansheng zhuan (Biographie de M. Wuliu)* :

« Monsieur Wuliu aime lire, il ne cherche pas à peser les mots : à chaque fois quand il a une compréhension globale d'un texte, il est heureux et il oublie de manger »¹³¹.

A travers ces deux phrases, « *quand il a une compréhension globale d'un texte, il est heureux et il oublie de manger* », Tao exprime qu'il est contre la plupart des lettrés de son époque, qui ont toujours besoin de comprendre et d'apprendre les textes mot par mot. Ce qui est toujours le cas dans l'apprentissage du chinois mandarin et même de l'anglais à Taiwan.

2. La nature de la langue

« ... chez les Chinois le même mot est substantif, adjectif, verbe, adverbe, singulier, pluriel, masculin, féminin, etc. C'est à vous qui écoutez, à épier les circonstances et à deviner. Ajoutez à cela, que tous les mots de la langue se réduisent à trois cents et quelques ; qu'ils se prononcent de tant de façons qu'ils signifient quatre-vingt mille choses différentes qu'on exprime par autant de caractères »¹³².

Comme nous l'avons déjà mentionné, les bases des phrases en chinois sont les mots. La forme d'un mot en chinois ne varie pas, mais sa fonction est multiple. L'ordre des mots constitue la syntaxe. Cependant, la position des mots ne garantit pas la reconnaissance de la fonction d'un mot car ce dernier peut avoir une multifonction grammaticale. Cette caractéristique de la langue chinoise suscite un besoin de déchiffrement mot à mot pour comprendre un texte. Comme le dit Humboldt,

« Les règles grammaticales ne suffisant pas dans ce cas, il ne reste d'autre moyen que de recourir à la signification des mots et au sens du contexte »¹³³

¹³¹ 好讀書，不求甚解：每有會意，便欣然忘食。

¹³² F. Bourgeois, *La difficulté du chinois ou savez-vous prononcer les chou*, 2002, p.223.

¹³³ W. Humboldt, *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier*, *op.cit.*, p. 148.

et :

« La méthode usitée dans les langues classiques, de faire précéder du travail grammatical et de l'examen de la construction, la recherche des mots dans le dictionnaire, n'est jamais applicable à la langue chinoise. C'est toujours par la signification des mots qu'il faut y commencer »¹³⁴.

A Taiwan, les manuels de chinois pour les Taiwanais donnent toujours les explications des mots nouveaux tout de suite après le texte. Sous l'influence de cette forme/méthode de présentation du vocabulaire, on peut comprendre que les élèves taiwanais se sentent perdus s'ils n'ont pas d'explications tout de suite. Quand ces élèves sont confrontés à un texte en français, ils prennent leurs vieilles habitudes et se réfèrent à la façon qu'ils ont utilisée en classe de chinois. Ils commencent à lire mot à mot, puis une ligne après l'autre, accompagnés d'un dictionnaire. Ils déchiffrent le texte du premier au dernier mot.

3. Une habitude venant de l'apprentissage de l'anglais.

L'examen d'anglais porte beaucoup sur la compétence lexicale chez les élèves taiwanais ; pour le réussir, les élèves sont obligés d'apprendre par coeur le plus de mots possibles. Par conséquent, dans les classes scolaires d'anglais, les professeurs et les élèves attachent une grande importance au vocabulaire et on suggère souvent aux élèves d'apprendre tous les mots du dictionnaire. Comme l'anglais est souvent la seule référence d'apprentissage des langues étrangères, ces derniers pourraient garder facilement cette habitude quand ils apprennent une autre langue étrangère.

3. L'anglais : l'intermédiaire dans l'apprentissage du français ?

Avec le statut de première langue étrangère et de seul cours de langues étrangères obligatoire dans le système scolaire taiwanais, l'anglais est souvent la seule expérience d'apprentissage des langues étrangères pour la plupart des Taiwanais. Pour les élèves du secondaire, l'objectif de l'apprentissage de l'anglais est avant tout de réussir aux concours d'entrée du lycée et de l'université. Par conséquent, les élèves appliquent les stratégies les plus pertinentes et les plus efficaces pour atteindre ce but. Ce long apprentissage de l'anglais a

¹³⁴ *Ibid.*, p. 149

des conséquences : les élèves n'ont pas l'habitude de parler dans une classe de langue, et l'exigence de la maîtrise de la grammaire et de la compréhension de tout le vocabulaire devient une habitude et une réalité banale. Cette méthode d'apprentissage peut avoir une influence sur la méthode avec laquelle on apprend une autre langue étrangère.

Par ailleurs, comme l'anglais et le français sont tous les deux de la famille indo-européenne, l'anglais est non seulement un intermédiaire sur le plan de l'apprentissage (les apprenants empruntent les méthodes qui leur conviennent dans l'apprentissage de l'anglais et les appliquent pour l'apprentissage du français) mais aussi un intermédiaire au plan linguistique. Il introduit un autre système d'écriture et un autre système phonologique aux apprenants taiwanais, et il leur permet de comprendre que toutes les langues ne sont pas morphologiquement invariables comme le chinois.

3.1.L'anglais introduit l'alphabet latin

L'écriture s'adresse à l'oeil et non à l'oreille. Cependant, quand on lit un mot ou un texte écrit avec d'autres alphabets, la prononciation du mot est traduite en même temps. Cela est très différent avec les caractères chinois puisque ces derniers n'ont aucune relation avec les sons qui leurs sont associés.

Le chinois et le français appartiennent effectivement à deux systèmes d'écriture différents. Le premier utilise des idéogrammes qui sont composés des traits, et ces derniers n'ont aucun lien avec le son. Quant au français, il utilise le système alphabétique. Chaque lettre correspond à un son et on peut associer le graphème au phonème. Le processus de lecture associé à ces deux systèmes d'écriture est essentiellement le même :

« Le regard parcourt la ligne, qu'elle soit horizontale ou verticale, par une série de mouvements et de pauses et, en règle générale, l'oeil lit plusieurs caractères à chaque fixation »¹³⁵.

Par contre, l'apprentissage du français est différent de celui du chinois. L'alphabet français est constitué de vingt-six lettres et tous les mots se composent de ces lettres et de quelques variations. L'association lettre-son facilite l'apprentissage des mots. En ce qui concerne le chinois, l'apprentissage des caractères ne peut se faire que par la mémorisation.

¹³⁵ Gray, cité par J-P. Drège, *La lecture et l'écriture en Chine et la xylographie*, 1991, p. 80.

La prononciation n'apporte aucune aide. Tzeng et Hung décrivent cette particularité du chinois :

« pour les enfants chinois, l'apprentissage de la lecture consiste simplement à apprendre à associer chaque mot parlé à un caractère particulier. En général, l'orientation et le nombre des traits qui forment la base d'un caractère n'entretiennent aucune relation avec le son du mot parlé. Cette absence de correspondance entre le symbole et le son ne laisse aux lecteurs débutants que la voie la plus directe (et sans doute la seule) pour maîtriser les milliers de caractères distincts, à savoir la mémorisation. Cette situation est très différente de celle de l'apprentissage des systèmes d'écriture alphabétiques, où l'on doit être capable d'extraire les régularités orthographiques incluses dans les mots écrits afin de maîtriser les règles de correspondance entre la lettre et le son »¹³⁶.

L'anglais, langue utilisant le système alphabétique latin, facilite l'apprentissage de ce système d'écriture lors de l'apprentissage du français car les apprenants Taiwanais n'ont pas besoin de réapprendre les lettres. Quand ils apprennent l'anglais, ils apprennent en même temps à associer les sons et l'écrit qui les aident à la mémorisation des mots. Cette stratégie peut aussi être appliquée lorsque l'on apprend le vocabulaire français. Les apprenants n'ont qu'à redistribuer les sons proches de ceux en anglais à ces vingt-six lettres en rajoutant quelques accents qui n'existent pas en anglais.

3.2.L'anglais introduit un système phonétique plurisyllabique autre que « CV (N) »

Chaque caractère chinois correspond à une seule syllabe et cette dernière peut être constituée de trois parties : l'initiale, la médiane et la finale. Une initiale peut être :

1. une consonne (sauf [ŋ]), comme [**ba**], [**mei**].
2. une zéro-initiale : dans ce cas, la syllabe commence directement par une voyelle, par exemple : [**ø-ai**], [**ø-i**].

Et une finale peut être :

1. une voyelle, comme [**ba**], [**ø-u**].
2. une diphtongue, [**pao**], [**ø-ao**].
3. une nasale ou la finale rétroflexe, [**maŋ**], [**lan**], [**xuaø**].

¹³⁶ Tzeng et Hung , cité par J-P. Drège, *op.cit.*, p. 80.

4. une voyelle nulle : dans ce cas, la consonne qui est à la place initiale est vocalisée. [tʂ-ø], [s-ø].

Une médiane est une semi-voyelle qui précède une finale. En chinois mandarin, une médiane peut être [i], [u] ou [y].

En résumé, le système syllabique du chinois est « CV (N)(R) » (une seule consonne + voyelle + éventuellement une nasale ou une rétroflexe). Il n'accepte pas l'émission de deux consonnes consécutives. A travers l'apprentissage de l'anglais, une syllabe avec deux consonnes successives devient acceptable dans le crible phonologique des Sinophones. Ce genre de syllabes est peut-être toujours étranger pour eux : on dit souvent que les Sinophones hachent les sons et les frontières entre les syllabes sont bien distinguées, mais au moins, elles deviennent compréhensibles et prononçables pour les apprenants sinophones.

3.3.L'anglais introduit « une langue de grammaire »

L'anglais est considéré comme une langue à tendance isolante parmi les langues indo-européennes, mais il a quand même conservé des traits flexionnels. Par conséquent, même si l'anglais est considéré comme « le chinois dans la famille linguistique indo-européenne », il fait comprendre aux apprenants sinophones qu'il existe des langues dont les mots sont variables. On trouve aussi en anglais les idées de l'aspect, du temps, des modes, du nombre, du cas et du passif, ce qui pourrait servir comme une passerelle lors de l'apprentissage du français. Les apprenants, surtout les débutants, cherchent souvent des équivalences entre le chinois et le français et lorsqu'ils n'en trouvent pas, ils recourent à l'anglais pour trouver des solutions.

3.4.Un exemple d'utilisation de l'anglais comme intermédiaire dans le manuel de français

L'utilisation de l'anglais pour établir un pont entre la langue française et les apprenants existe non seulement dans la pensée de ces derniers, mais aussi dans les manuels de français. Dans le manuel *Vis-à-vis*¹³⁷, les auteurs ont évoqué l'anglais pour introduire l'alphabet et la prononciation française. Les auteurs invitent d'abord les élèves à écouter les mots s'écrivant

¹³⁷ Tsai, S-L., Yang, S-J., A. Monier, (2004) : *Vis-à-vis*, Taipei : Cave books, 124 p.

de la même façon en français et en anglais (France, Paris, Europe et population). Les élèves sont ensuite invités à décrire les différences selon ce qu'ils ont entendu. Après, les auteurs demandent aux élèves que si, d'après eux, « *La prononciation du « R » est étrange* », si « *le « S » ne se prononce pas quand il est à la fin du mot* », et si « *certains mots ont des accents, pas comme en anglais* » ? Dans la deuxième partie de cet exercice, les auteurs demandent aux élèves d'écouter les mots qui se ressemblent en français et en anglais (republic/république ; telephone/téléphone ; liberty/liberté et capital/capitale). Les élèves doivent trouver les différences orthographiques. On leur demande de trouver la prononciation de « e » quand ils écoutent et de consulter un dictionnaire de français pour trouver les lettres qui leur paraissent étranges. A la fin, les auteurs expliquent que « *les lettres en français sont identiques à celles en anglais, il n'y a que les prononciations qui sont différentes* »¹³⁸.

Cette petite démarche de comparaison entre l'anglais et le français pourrait rassurer les apprenants qui viennent de découvrir la langue française : ils apprennent une nouvelle langue qui n'est pas totalement inaccessible et inconnue, et le fait d'avoir déjà appris l'anglais pourrait faciliter l'apprentissage d'une deuxième langue européenne.

Conclusion

« *Chaque culture n'est pas seulement un ensemble intégré mais possède ses propres règles d'apprentissage. Celles-ci sont renforcées par des modèles différents d'organisation globale* »¹³⁹. Pour comprendre comment l'enseignement des langues étrangères est organisé et aperçu à Taïwan, nous avons évoqué dans ce chapitre deux facteurs primordiaux qui contraignent les méthodes avec lesquelles les apprenants taiwanais apprennent une langue étrangère : les caractéristiques de la langue première (ici, il s'agit du chinois mandarin) et l'enseignement de la première langue étrangère (l'anglais).

Les caractéristiques de la langue source ont une influence sur l'apprentissage de cette langue ainsi que sur celui d'une langue étrangère. Les Taiwanais n'ont jamais eu besoin de faire attention à la grammaire quand ils ont appris leur langue. Face à une langue totalement différente de la leur, les Taiwanais ont tendance à chercher la solution dans la grammaire pour se sentir en sécurité, ce qui n'est pas une action habituelle quand ils apprennent leur langue source.

¹³⁸ *Ibid.*, p.11

¹³⁹ E.T. Hall, *Au-delà de la culture, op.cit.*, p. 130.

Par contre, les Taiwanais conservent leur habitude d'apprendre les mots. Ils veulent connaître les significations de tous les mots. Ils ont l'habitude de noter en chinois les sens à côté des mots inconnus, comme ce qu'ils font dans les cours de chinois.

L'anglais occupe une place assez importante dans l'apprentissage du français. Etant une langue plus proche du français, l'anglais est une passerelle entre le chinois et le français. Les apprenants font références à l'anglais surtout au début de leur apprentissage.

A cause du contenu du concours d'entrée au lycée et à l'université, les cours d'anglais sont souvent rigides qui ne sollicitent aucune participation orale aux élèves. Il suffit d'apprendre la grammaire et le vocabulaire par coeur pour pouvoir avoir une bonne note à l'examen. Pour la plupart des apprenants taiwanais, l'anglais est le seul modèle d'apprentissage des langues étrangères. Il est donc plus facile de calquer leurs méthodes d'apprentissage à une deuxième langue étrangère avec la méthode déjà utilisée et familière.

Chapitre 4 : Le positionnement du manuel

Introduction

Les gens qui consacrent du temps à l'apprentissage d'une langue étrangère ont souvent un même objectif : ils espèrent pouvoir communiquer avec d'autres personnes à l'aide de cette langue. Cependant, on vient de noter dans les deux chapitres précédents qu'en fonction du pays d'origine des apprenants, leurs comportements face à l'apprentissage sont variables. Ces derniers sont influencés par la culture d'origine, la langue source et la première langue étrangère. Les apprenants venant des pays différents adoptent souvent des attitudes et des stratégies d'apprentissage distinctes. S'ajoutent à ces enjeux culturel et linguistique les politiques linguistique et éducative d'un pays. De ce fait et malgré cet objectif commun de vouloir communiquer, des méthodes d'apprentissage divergentes sont proposées, et elles créent des complications non seulement pour l'élaboration chez les éditeurs mais aussi pour le choix d'un manuel chez les professeurs et les élèves.

En première approche, les manuels universels, édités par les maisons d'édition françaises et visant un public plus large, semblent plus attirants pour les enseignants et les apprenants car ces dernières ont plus de moyens et de facilités pour recueillir les documents dits authentiques, mais aussi pour réaliser une mise en pages esthétiquement plus attrayante, et élaborer de multiples compléments.

Prenons toutefois la critique de Courtillon :

« Depuis environ cinquante ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite « universelle ». Elle s'adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel, que l'on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe [...] Mais jusqu'à quel point pourra-t-on se contenter de cette progression unique pour italophone et sinophone ? [...] on se pose rarement la question de savoir si une méthode convient au public auquel on s'adresse.»¹⁴⁰

Par ailleurs, même si les manuels universels sont dits « élaborés pour les apprenants de différentes nationalités », ils restent malgré tout, des produits culturellement français. Les auteurs sont français, leurs sens esthétiques de la mise en page sont caractéristiques des

¹⁴⁰ J. Courtillon, *Elaborer un cours de FLE*, 2002, p. 27.

ouvrages français, les activités et les façons de présenter les activités sont introduites selon les points de vue méthodologiquement français. En conséquence, on peut présumer qu'un manuel de français élaboré dans le pays des apprenants ou consacré spécialement à un groupe d'élèves de même nationalité, facilite l'apprentissage / enseignement puisque les contenus, la présentation, s'adaptent à ce dernier.

Néanmoins, une autre question apparaît quand on examine de plus près ces manuels « locaux » : étant donné que les auteurs connaissent bien les habitudes de ces apprenants, ils pourraient avoir une certaine subjectivité et des préjugés. Ainsi, il est possible que les auteurs tombent eux-mêmes dans ce piège stéréotypé : certains auteurs « conservateurs » refusent de nouvelles idées et méthodes qui pourraient être acceptées par les enseignants / apprenants et ainsi changer les habitudes de ces derniers.

Nous allons maintenant voir quelle est la place des manuels dans l'éducation à Taïwan ainsi que leurs rôles dans différentes approches didactiques. Nous allons examiner également comment les Taïwanais interprètent les méthodes et comment la culture d'apprentissage taïwanaise et l'orientation politique sont exprimées à travers les manuels locaux.

1. La place du manuel et sa fonction

Le livre est un des fondements de la classe. Pour les enseignants, c'est un guide, une référence principale qui les aide à construire le contenu de leurs cours. Pour les élèves, le manuel leur permet de suivre une logique de progression fixée par les experts. En tant qu'objet concret, le manuel est aussi un élément sécurisant pour les élèves. Ils peuvent retrouver les cours dans leurs manuels, travailler avec ces derniers où ils le souhaitent, faire des révisions avec un support concret, et éventuellement trouver les réponses et de nouvelles informations dans ces supports.

Dans la société chinoise, les livres sont estimés et appréciés par le peuple. Ils sont souvent considérés comme un « professeur de qualité » et un « ami bienfaiteur ». Guignard décrit ainsi que dans la culture chinoise, les livres sont « *des objets de tant de respect et d'affection* »¹⁴¹. La traduction littéraire des deux termes en chinois permet de mieux comprendre l'inséparable lien entre les livres et les activités d'apprentissage / enseignement chez les Sinophones.

La traduction du mot « enseignement » en chinois est « jiaoshu », qui signifie « enseigner

¹⁴¹ M-R. Guignard, *Le livre en Chine*, 1959, p. 211.

les livres », et celle du mot « étudier » est « dushu », c'est-à-dire « lire les livres ». Le manuel scolaire est effectivement le noyau principal dans les classes taïwanaises. Les cours ne peuvent pas se dérouler sans livres, véritablement considérés comme « bibles de la connaissance ».

Cortazzi et Jin¹⁴² ont fait une liste indiquant les rôles qu'un manuel de langue peut jouer dans une classe de langue. Selon eux, un manuel a des rôles multiples :

- Un manuel est un professeur qui apporte des connaissances et des supports pour instruire directement les apprenants.
- Il est un guide qui donne un panorama du programme linguistique ainsi que des éléments culturels.
- C'est une ressource qui propose des données de base et des activités pour faire fonctionner les cours.
- Il est aussi un « coach » et un guide pour les enseignants qui manquent d'expériences. Ces derniers peuvent suivre et s'inspirer des instructions et des démarches proposées dans le manuel pour construire leurs cours. Non seulement les élèves mais aussi les professeurs peuvent apprendre des choses à travers un manuel.
- Un manuel est une autorité élaborée par des experts. Pour Cortazzi et Jin, cette caractéristique autoritaire du manuel pourrait être un danger : le contenu de la culture est souvent

« pris comme valeur nominale qui est souvent considérée comme correcte sans être justifiée ou bien comme la seule interprétation »¹⁴³.

Les points de vue des auteurs sur la culture cible, qui ne sont pas toujours objectifs, peuvent être ainsi transmis à travers les manuels. Il peut y avoir un autre inconvénient dans les manuels locaux. Un manuel de langue élaboré par un professeur non natif pourrait contenir des phrases qui ne sont pas d'usage ainsi que des erreurs sur les contenus linguistiques. Et étant donné que les manuels sont très souvent élaborés par les grands professeurs des universités et édités par les maisons éditions réputées, les acheteurs ne doutent pas de leur fiabilité.

- C'est une idéologie qui « reflète une vision du monde ou un système culturel »¹⁴⁴. Au niveau

¹⁴² M. Cortazzi et Jin L, *Cultural mirrors*, *op.cit.*, p. 199-201.

¹⁴³ *Ibid.* p. 200.

¹⁴⁴ *Ibid.*

du contenu culturel, un auteur de manuels pourrait donner, consciemment ou inconsciemment, des informations culturelles selon ses propres connaissances, ses propres représentations et ses propres intérêts.

- Un manuel est, selon nous, un produit fait ou choisi suivant la politique linguistique et l'orientation de l'état ou de l'école. Par exemple, actuellement, beaucoup de manuels français sont élaborés d'après le « *Cadre européen commun de référence pour les langues* », et les différents volumes de ces ouvrages essaient de s'adapter aux six échelles des niveaux du Cadre et aux tests de connaissance linguistique comme TCF ou DELF/DALF. A Taïwan, les collèges et les lycées pourraient choisir des manuels qui mettent plus l'accent sur la grammaire et le vocabulaire car c'est ce dont les élèves ont besoin pour réussir les concours nationaux.

A Taïwan, les cours d'anglais et de français pour les lycéens se basent principalement sur des manuels, tandis que les cours proposés par les départements de français sont plus variés. Le manuel n'est plus le seul outil utilisé dans les cours universitaires, mais il occupe une place tout de même importante dans les deux premières années d'études. Prenons l'exemple des cinq départements de français mentionnés dans le premier chapitre : tous proposent au minimum quatre heures de « cours de manuels » en première année, basés sur l'utilisation d'ouvrages comme moyen d'apprentissage du français. Il en est de même pour les cours de manuels de deuxième année, deux à quatre heures, qui utilisent également des ouvrages pédagogiques, exception faite de l'Université Nationale Centrale qui n'organisent plus ce type d'enseignement à partir de la deuxième année.

2. Rôle du manuel dans les différentes approches didactiques.

Le manuel est depuis longtemps la ressource pédagogique privilégiée voire unique dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, avec l'évolution des méthodologies, non seulement son statut mais aussi la présentation et son contenu ont connu des changements. En tant qu'outil fondamental dans l'enseignement du français, il paraît indispensable de resituer les manuels dans les contextes historiques et/ou scientifiques afin de connaître son évolution. Cette étude nous permettra de mieux positionner notre recherche en prenant en compte les différents contextes méthodologiques, et de connaître l'utilisation des manuels en classe de langue dans ces contextes, car

« Une étude des matériels didactiques, si elle n'est pas reliée à la manière dont les enseignants et les apprenants s'en servent, n'a pas plus de sens que l'étude du mobilier de la classe »¹⁴⁵.

Le manuel de langue n'est pas un outil d'enseignement récent. On trouve dans le monde occidental des traces de manuel scolaire déjà à l'époque des Romains :

« Au début du 3^e siècle de notre ère, apparaissent des manuels bilingues (appelés Hermeneumata), qui ont connu jusqu'à six éditions. Ils ressemblent à des manuels pratiques de vocabulaire ou de conversation. »¹⁴⁶

Comme les méthodes d'enseignement évoluent, les manuels sont eux aussi modifiés pour s'adapter aux nouvelles tendances. Leurs rôles ne sont pas les mêmes dans les différentes approches pédagogiques. La façon de présenter le contenu et les activités proposées sont aussi révisées lorsqu'apparaît une nouvelle approche.

2.1. Méthode grammaire-traduction

A l'origine, la méthode grammaire-traduction sert surtout à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. Ce sont des langues que l'on n'utilise pas pour la communication. L'objectif de l'apprentissage de ces langues est avant tout de développer les facultés intellectuelles qui sont « *nécessaires à la formation de l'esprit* »¹⁴⁷.

Le but de la méthode grammaire-traduction est d'acquérir trois compétences essentielles : être capable de traduire de la langue cible à la langue maternelle (et inversement) ; lire les textes littéraires ; écrire dans cette langue.

Le nom de cette méthode correspond bien au contenu du manuel. La grammaire et la traduction sont les deux activités principales jugées utiles pour développer les trois compétences préalablement citées.

La grammaire est l'objet de l'étude dans la méthode grammaire-traduction. La lecture et

¹⁴⁵ E. Piccardo et F. Yaïche, « *Le manuel est mort, vive le manuel* » : *plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage*, 2005, p. 448.

¹⁴⁶ C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, 1993, p. 44.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 60.

la traduction sont des activités qui permettent aux élèves de bien apprendre la grammaire. Les textes littéraires jouent un rôle fondamental dans ce genre d'activités, ils sont en fait au coeur de l'étude. Le vocabulaire et les points grammaticaux sont choisis d'après les textes étudiés. Par ailleurs, il n'y a pas une méthode spécifique pour enseigner le lexique. L'apprentissage du lexique a pour but de comprendre les textes étudiés et d'apprendre la grammaire. Il ne semble donc pas y avoir un thème ou une progression linguistique à suivre.

2.2. Méthode directe

L'émergence de la méthode directe coïncide avec le développement du chemin de fer et des transports maritimes à la fin du 19^e siècle. Ce développement du transport a permis aux gens d'avoir un contact plus fréquent avec d'autres personnes, et cela a suscité des besoins pour communiquer et échanger. En France, la généralisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en 19^e siècle¹⁴⁸ ainsi que les besoins sociaux ont favorisé le développement de la méthode directe. A cette époque, la méthode grammaire-traduction ne satisfait plus aux attentes sociales. L'éducation française cherche donc une nouvelle solution. Ce dont la société de cette époque a besoin,

« ... ce n'est plus d'être comme dans la MT (méthode traditionnelle) scolaire
« un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle »
(instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce
développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques
qui s'accélère en ce début du XX^e siècle »¹⁴⁹.

A travers l'application de la méthode directe dans l'enseignement des langues étrangères, les Français espèrent « *préparer les jeunes gens à l'industrie, au commerce, à la colonisation* »¹⁵⁰. Pour répondre à ce besoin communicatif, la compétence linguistique des enseignants est donc strictement examinée. La France fait d'abord appel aux personnes natives pour assurer les cours de langues étrangères puisque ces derniers sont légitimes en leurs langues maternelles. Plus tard, avec la mise en oeuvre de l'agrégation (en 1830) et du certificat d'aptitude (C.A.) créé en 1841 (transformé en 1941 en certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges,

¹⁴⁸ C. Puren, *Histoire des Méthodologie de l'Enseignement des Langues*, 1988, p. 44-61

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 97.

¹⁵⁰ Garcard, cite par C. Puren, *ibid.*, p. 98.

C.A.E.C. et puis en 1950 en certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, C.A.P.E.S.), la sélection des professeurs des langues est très stricte. On demande non seulement une compétence pédagogique chez les futurs professeurs mais aussi une compétence linguistique très élevée.

La méthode directe est élaborée à partir de l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle chez les enfants. Les cours ne se font qu'en langue cible et les apprenants sont invités à penser et à utiliser la langue cible sans recours à la traduction. L'objectif de la méthode directe est de pouvoir communiquer avec la langue cible. On donne la priorité à l'oral. Bien que l'écrit soit considéré comme important dans cette méthode, il est quand même au second plan par rapport à l'oral.

Les contenus de cette méthode ne suivent pas une progression linguistique structurée. Ils se basent sur des situations (au restaurant par exemple) ou des thèmes autour desquels on peut avoir une discussion. Comme la langue source est interdite dans la classe de langue, l'enseignant est censé bien maîtriser la langue cible car il est le seul modèle linguistique pour les apprenants.

Quant au manuel, il est seulement un support auxiliaire pour les apprenants puisque les cours dépendent essentiellement de la compétence de l'enseignant. Par contre, les outils comme les cartes, les images et les objets sont assez importants, car l'enseignant peut s'en servir pour donner des explications.

2.3. Méthode audio-orale

La méthode audio-orale est venue au monde avec l'innovation technique – le laboratoire comme support d'apprentissage d'une langue étrangère. Expérimentée pendant la deuxième guerre mondiale dans l'armée américaine, c'est une approche largement appliquée dans les années 50. Elle s'appuie principalement sur, d'une part, la théorie linguistique distributionnelle et d'autre part, sur la théorie psychologique du behaviorisme. La linguistique distributionnelle fait ressortir deux axes de la langue : l'axe paradigmatique, qui est la distribution des éléments dans la phrase, et l'axe syntagmatique, qui correspond à la structuration linéaire conçue par le modèle de la transformation.

En ce qui concerne la théorie comportementale, on parle du mécanisme de conditionnement « Stimulus – Réaction – Renforcement ». L'association de ces deux théories

sert de fondement à la méthode audio-orale, et on demande aux apprenants de pouvoir substituer les éléments dans la phrase pour passer d'une structure à l'autre de façon spontanée, sans réflexion, pour arriver à l'automatisme linguistique.

La méthode audio-orale privilégie l'oral. La langue première est considérée comme source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et c'est cette dernière qui est utilisée dans la classe. Les exercices structuraux et les enregistrements sont des outils principaux de l'apprentissage et de la fixation de la langue. Le manuel est conçu comme un outil d'accompagnement exploitable en laboratoire.

2.4. Méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Au fil du temps, les technologies de reproduction de l'image et du son sont arrivées à un certain niveau de fiabilité et on est prêt à utiliser ces nouveaux outils dans les classes. Au milieu des années 50, les fondements théoriques de la méthode SGAV sont développés par deux équipes dirigées par Petar Guberina à l'institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, et par Paul Rivenc de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Le groupe de Raymond Renard à l'Université de Mons est venu se joindre aux deux premiers à partir de 1960.

L'objectif visé de cette méthode est la communication. On met l'accent sur la perception auditive des énoncés, et on demande à l'apprenant d'avoir une compréhension globale de ces derniers. Le recours à la langue première est fortement déconseillé. Les leçons sont élaborées à partir d'un objectif linguistique qui est déterminé suite à une enquête sur la fréquence des mots (le Français Fondamental) et des structures grammaticales (la grammaire de base) d'usage à l'oral. Les leçons sont présentées en situation et sous forme de dialogues autour des différents thèmes. On utilise des films fixes ou des bandes dessinées en accompagnement des enregistrements pour contextualiser ces dialogues. On peut observer les principales étapes dans la démarche de la méthode SGAV de la manière suivante :

- La présentation des éléments nouveaux, forme et sens, en situation : les situations sont présentées en images, sous forme des films fixes, accompagnées des dialogues enregistrés. Cette étape permet à l'apprenant d'avoir une compréhension correcte du contenu de la leçon. La répétition, la mémorisation et la correction sont faites au cours de cette phase.
- L'exploitation des nouveaux éléments appris : l'apprenant réemploie les éléments qu'il a appris pendant la leçon dans des situations similaires, jusqu'à l'appropriation de ces

nouveaux éléments.

- La fixation des structures grammaticales apprises : l'apprenant est invité à faire des exercices structuraux. Une fois acquises, il peut utiliser ces structures grammaticales dans des situations plus librement.

Les films fixes et le magnétophone jouent un rôle primordial dans la méthode SGAV. Quant au manuel, il est mis à la disposition des élèves, mais il contient seulement les images des dialogues, sans aucune référence à l'écrit ni à la traduction (en général, cela s'applique seulement à la phase initiale).

2.5. Approche communicative

Vers la fin des années 60, avec l'avènement de la linguistique chomskyenne, toutes les autres méthodes (audio-orale, SGAV et méthode situationnelle utilisée en Angleterre) ont fait l'objet de critiques intenses. Est née alors une approche dite « communicative », qui

« a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication et propose donc des inventaires définis non plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communication.[...] Ainsi, un certain nombre de « programmes de langue » ont essayé, ces dix dernières années, de prendre en compte la dimension communicative du langage, notamment dans les pays anglo-saxons, à partir des données de la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), de la sémantique (Halliday, Fillmore) et de la pragmatique (Austin, Searle). Cette hétérogénéité théorique des outils descriptifs de référence n'est pas sans conséquences sur le flou terminologique constaté dans les écrits sur l'approche communicative »¹⁵¹

L'émergence de l'approche communicative coïncide avec l'augmentation des échanges au sein de la Communauté Européenne dans les années 70, avec une forte intention politique et institutionnelle. En 1972, le Conseil de l'Europe décide de promouvoir les cours de langues pour adultes. En 1975, est apparu le *Threshold Level English*, le guide de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans le cadre européen, et *Un Niveau Seuil* pour le français langue étrangère a été élaboré en 1976. Selon cette approche, les apprenants doivent apprendre à non seulement produire des phrases dans la langue cible mais aussi à

¹⁵¹ S. Moirand, *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*, 1982, p.21.

communiquer en cette langue. Sur cette perspective, le savoir linguistique n'est plus suffisant. Ainsi, on propose des actes de parole dans des situations différentes, parce qu'il faut connaître les règles d'emploi et le savoir-faire langagier pour pouvoir réaliser les objectifs / besoins de communication dans des contextes différents.

Avec l'arrivée du constructivisme dans l'enseignement général, l'enseignement ne se centre plus sur l'enseignant ni sur le manuel. On commence à prêter attention au « recentrage » sur l'élève et on insiste sur le rôle actif de ce dernier dans son apprentissage, ainsi que dans le processus de construction du savoir. Dans l'approche communicative, l'apprenant devient l'acteur principal en classe de langue et il a une grande responsabilité de son apprentissage. Pour répondre aux objectifs de l'apprentissage, les manuels élaborés selon cette approche proposent des activités pour développer les quatre compétences : les compréhensions orale et écrite ainsi que les expressions orale et écrite. La langue d'enseignement est de préférence la langue cible. Toutefois, le recours à la langue maternelle est toléré et il est possible de traduire dans certaines circonstances.

Une autre caractéristique de cette approche est l'intégration des documents authentiques, c'est-à-dire des outils qui ne sont pas conçus spécifiquement pour les cours de langues étrangères (journal, vidéo, etc.). Par ailleurs, avec le progrès technologique, les cours de langues connaissent une plus grande variété au niveau des supports pédagogiques (des supports numériques par exemple). Malgré tout, en classe de langues, le manuel reste l'outil le plus utilisé et le plus facile à se procurer parmi tous les autres.

3. Les manuels scolaires d'anglais à Taïwan

Les manuels de langues (et d'autres disciplines également) ne sont jamais des produits neutres. L'élaboration d'un manuel est souvent influencée par les différentes approches méthodologiques, les idées pédagogiques que les auteurs veulent apporter, la culture du pays et la volonté politique.

Dans un manuel de langue, il n'y a pas seulement les sujets concernant le pays cible qui ont un aspect culturel. Si on examine les choses de plus près, on s'aperçoit que la culture d'apprentissage conditionne en effet la conception de manuel. Ce dernier, en tant qu'outil intermédiaire pour apprendre et connaître la langue-culture cible, est lui-même un produit culturel.

Par conséquent, il est important de procéder à une étude des manuels dans leurs contextes culturel et politique. De plus, même si on choisit une approche similaire pour concevoir des manuels, on y trouve des points qui pourraient être très différents d'un manuel à un autre, comme les aspects esthétiques avec lesquels on présente les contenus, les points importants, etc. En bref, l'édition d'un manuel dépend des personnes qui y participent et leurs cultures sources jouent aussi un rôle très important. La prise en compte de ces aspects culturel et politique dans une étude des manuels est donc nécessaire. Ceci nous permet de savoir comment les manuels sont conçus.

Les manuels de langues sont aussi un terrain de rencontres et de réconciliation interculturelles. Un bon manuel de langue fournit non seulement des outils nécessaires pour développer chez les élèves les compétences linguistique, communicative et interculturelle, mais il est aussi un agent qui rassure les apprenants venant de découvrir une nouvelle langue et un monde inconnu.

Dans un milieu d'apprentissage hétéroglotte et monoculturel, les manuels universels représentant la culture du pays cible se trouvent souvent en confrontation avec la culture d'apprentissage et la réalité du contexte socioculturel du pays local. De ce fait, beaucoup d'enseignants utilisent ces manuels tout en gardant leurs méthodes d'enseignement habituelles, afin d'assurer un bon déroulement en classe. Les manuels actuels dits communicatifs rencontrent le même problème, comme le notent Piccardo et Yaïche,

« La réalité est toute fois moins idyllique : d'un côté, l'affichage d'une orientation communicative des manuels ne correspond pas toujours à la réalité ; de l'autre, le manque de sécurisation amène nombre de praticiens à utiliser des manuels communicatifs selon des conduites d'enseignement qui ne sont pas du tout axées sur la communication, ce qui enlève à l'approche communicative sa force de frappe ».¹⁵²

Souvent, ces manuels construits par une logique « communicative » ne prennent pas en compte cette dimension interculturelle. D'où la nécessité de s'interroger sur les besoins d'un manuel qui s'adapte mieux à des groupes d'apprenants ayant les mêmes habitudes culturelles d'apprentissage.

Nous allons procéder à une étude sur quelques manuels de français universels utilisés

¹⁵² E. Piccardo et F. Yaïche, « *Le manuel est mort, vive le manuel* » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, *op.cit.*, p. 448.

dans les écoles/universités taïwanaises et ceux qui sont édités spécifiquement pour les apprenants taïwanais. Cette étude nous permettra de voir si les manuels sont influencés par l'orientation politique et la culture d'apprentissage, et d'observer les avantages et les inconvénients de ces deux types de manuels. Par ailleurs, dans le chapitre 3, nous avons vu que l'anglais, la première langue étrangère des Taïwanais, peut avoir de l'influence sur l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. Ainsi, il nous paraît important de prendre les manuels d'anglais scolaires taïwanais en considération pour voir si l'élaboration des manuels à Taïwan suit un certain modèle et une certaine logique.

Avant de mener une étude comparative entre les manuels de français édités spécifiquement pour le public taïwanais et les manuels universels que l'on utilise à Taïwan d'une part, et ceux en anglais utilisés dans le système scolaire taïwanais d'autre part, une présentation de la conception d'un manuel, de l'élaboration des cours d'anglais ainsi que des objectifs de ces cours permettra de mieux comprendre le mécanisme des cours d'anglais dans le système éducatif taïwanais.

3.1. Les critères standards des cours d'anglais de Taïwan

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élaboration des manuels scolaires à Taïwan a été longtemps monopolisée par l'Institut national de compilation et de traduction. En 1999, le ministère de l'éducation a décidé de libéraliser la publication des manuels pour les collégiens et les lycéens et dès lors, les maisons d'édition privées ont été autorisées à concevoir des manuels scolaires en respectant les directives des cours établies par le ministère de l'éducation. Cette libéralisation a suscité un effet de concurrence et les maisons d'édition ont pu se lancer dans la publication de manuels plus attrayants et plus intéressants au niveau de la forme et du contenu. Il en a été de même pour les écoles qui peuvent désormais choisir les manuels qui leur conviennent le mieux.

Pour normaliser les manuels, afin que les élèves ayant obtenu un diplôme équivalent aient un niveau similaire, le ministère de l'éducation a publié des directives d'enseignement par discipline. On y trouve aussi les *Critères standards des cours d'anglais* pour les élèves de l'école primaire et secondaire¹⁵³. Comme il existe certaines similitudes entre les *Critères standards des cours d'anglais* pour les lycéens, ceux pour les collégiens et ceux pour les

¹⁵³ 國民中小學英語課程綱要、高級中學英文課程標準。

élèves des écoles primaires, nous ne présenterons que ceux destinés aux lycéens, qui visent un public plus proche de celui de notre recherche, c'est-à-dire les jeunes adultes.

Nous allons donc examiner les objectifs, les grandes lignes directrices de l'édition du manuel et les principes des activités pédagogiques définis dans les *Critères standards des cours d'anglais au lycée*¹⁵⁴ (désormais CA) afin de savoir comment les cours et les manuels d'anglais sont conçus à Taïwan. Ceci nous permettra d'avoir un point de vue plus pertinent sur l'édition des manuels d'anglais à Taïwan et ainsi de pouvoir comparer nos manuels choisis pour notre étude avec plus d'aisance.

3.2. Les objectifs d'apprentissage selon le ministère de l'éducation de Taïwan

On peut distinguer trois types d'objectifs selon les CA promulgués par le ministère de l'éducation de Taïwan :

- les **finalités** à long terme qui tracent les chemins principaux à suivre dans l'enseignement,
- les **buts** qui définissent l'ensemble du programme et les intentions visées par les élèves,
- les **objectifs** à court terme correspondant aux compétences à acquérir, les objets à atteindre et les résultats escomptés.

3.2.1 Les finalités

Les finalités de l'enseignement de l'anglais au lycée sont, tout d'abord, d'assurer la continuité avec le programme d'anglais des collégiens pour « *améliorer les compétences en anglais des élèves* » et offrir des outils nécessaires pour « *préparer les carrières professionnelles ou entrer dans les études supérieures* ». Mis à part les aspects plutôt pragmatiques et utilitaires, le cours d'anglais invite aussi les élèves à « *avoir des méthodes*

¹⁵⁴ Les *Critères standards des cours d'anglais au lycée* que nous avons pu nous procurer sont ceux qui sont publiés en 1995. En 2006, les nouveaux critères standards temporaires des cours ont été publiés et il y a peu de modifications par rapport aux critères de 1995. La dernière version a été promulguée en janvier 2009. Les bases de ces critères restent les mêmes. Nous notons ici les modifications principales des deux dernières versions. Dans les nouvelles versions, on divise en deux niveaux (les compétences de base et celles d'un niveau plus avancé) les objectifs mentionnés dans les Critères de 1995. On y ajoute également les compétences pour mener une réflexion suivant une logique, pour analyser, et pour créer. En ce qui concerne les manuels, les éditeurs doivent publier deux versions pour chaque manuel. La version A vise un apprentissage de base et la version B propose des textes plus difficiles (sujets, vocabulaire, grammaire, débit pour la compréhension orale, etc.), dont les activités demandent plus de compétences croisées et les questions sont plus ouvertes. Les activités sont moins guidées dans la version B et l'accent est mis sur les compétences à pouvoir analyser, juger et créer. Par ailleurs, dans les nouveaux critères standards des cours d'anglais au lycée, la longueur des textes n'est plus fixée. En ce qui concerne la forme et l'organisation, ces derniers donnent plus de liberté aux éditeurs.

correctes pour étudier » (apprendre à apprendre) et à travers cet apprentissage, on souhaite pouvoir « *entraîner les élèves à réfléchir* » (développer la réflexion). Par ailleurs, en apprenant des cultures différentes, on espère pouvoir « *développer une vision plus large du monde* » (comprendre les altérités culturelles) chez les élèves.

3.2.2. Les buts de l'enseignement

Quatre buts principaux sont mentionnés dans les *CA*. On espère pouvoir :

- développer les compétences de compréhension et d'expression écrites et orales chez les élèves pour les appliquer dans la vie quotidienne.
- inculquer aux élèves des manières efficaces pour apprendre l'anglais, et avoir une attitude positive pour apprendre. Cela servira de base à un apprentissage autonome dans le futur.
- accroître le désir d'apprendre l'anglais, puis pouvoir participer à des activités culturelles en anglais.
- avoir une meilleure connaissance des affaires internationales, des nouvelles technologies et des cultures étrangères, avec pour but de mieux connaître les cultures chinoise et étrangères ainsi que les tendances mondiales.

3.2.3. Les objectifs

Le ministère de l'éducation subdivise les objectifs fixés en quatre aspects distincts :

- les compétences linguistiques
- les façons et les attitudes pour apprendre
- les intérêts que suscite l'apprentissage
- un élargissement de la connaissance culturelle et de la vision du monde des élèves.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les élèves sont invités à développer quatre compétences en parallèle. En chinois, on appelle ces quatre compétences : « *ting, shuo, du, xie* » (écouter, parler, lire, écrire). Elles correspondent respectivement à la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Objectifs linguistiques	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite
Contenus	<p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les expressions utilisées dans la classe d'anglais par l'enseignant, - comprendre ce que l'enseignant dit quotidiennement en anglais, - comprendre les conversations, les histoires ou les narrations simples qui sont de même ordre que les thèmes des dialogues des manuels, - comprendre les conversations simples de la vie quotidienne, et les émissions simples de la radio ou de la télévision. 	<p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre aux questions concernant la vie quotidienne posées par l'enseignant, - répondre ou mener des discussions selon les contenus des manuels. - raconter les contenus et les histoires dans les manuels en utilisant un anglais simple, - demander des informations et communiquer avec les gens dans un anglais simple, - décrire la vie quotidienne avec un anglais simple. 	<p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réciter à haute voix les textes avec une prononciation correcte et naturelle¹⁵⁵, - préparer les leçons et comprendre globalement les textes, - comprendre tous les contenus et les détails des textes après les cours, - deviner les significations des mots ou des phrases selon les composants des mots, les contextes, les structures grammaticales et l'organisation du texte, - maîtriser les techniques de lecture et les appliquer dans les lectures réelles, - lire des livres ayant le même niveau que les manuels scolaires de manière autonome en utilisant un dictionnaire ou des livres outils, - comprendre et prendre 	<p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire des phrases correctes en appliquant le vocabulaire et les expressions déjà appris, - répondre par écrit aux questions concernant les textes dans les manuels, - faire les résumés des textes, - écrire des textes courts en rapport avec les contenus des manuels, et écrire des lettres simples, des histoires, des pense-bêtes, des scénarios et des impressions sur les lectures, etc.

¹⁵⁵ Cette troisième compétence, « du », qui peut être traduit par « lire », a une double signification en chinois. « Du » peut signifier « la lecture silencieuse » et aussi « lire à haute voix ».

			plaisir à lire des articles de styles et de thèmes différents.	
--	--	--	--	--

Tableau 4.1: Les objectifs linguistiques et leurs contenus décrits dans les *CA*.

Selon les *CA*, les objectifs premiers de l'apprentissage de l'anglais sont de pouvoir utiliser cette langue dans la classe d'anglais. Cela prépare les élèves à pouvoir utiliser cette langue plus tard dans les situations réelles. Cette accentuation sur l'application de l'anglais dans la classe est logique, car dans un milieu hétéroglotte, les élèves ont rarement l'occasion de pratiquer cette langue en dehors de la classe. Pour certains élèves, l'enseignant est souvent la seule référence et le seul interlocuteur pratiquant l'anglais. Avec le développement de technologies, les élèves ont plus de possibilités de pratiquer l'anglais sur Internet ou via les supports multimédia, mais il est tout de même difficile de mettre les élèves dans un vrai contexte linguistique.

Les cours d'anglais ont des missions multiples. Ils permettent aux élèves de non seulement mieux s'équiper des outils linguistiques, mais aussi, ils mobilisent les stratégies d'apprentissage et ils amènent les élèves à avoir une réflexion sur leurs propres méthodes d'apprentissage, à se développer et à découvrir le monde à travers cet instrument linguistique.

Objectifs	Façons et attitudes pour apprendre	Intérêts d'apprendre	Connaissance culturelle et vision du monde
Contenus	<p>Les élèves sont invités à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - préparer de façon autonome les cours avant que ces derniers aient lieu, et avoir l'habitude de lire de façon indépendante, - utiliser des techniques de lecture pour aider à comprendre le sens global d'un texte, - réfléchir, poser des questions sur les textes et chercher les informations nécessaires, - chercher les méthodes et les techniques pour apprendre l'anglais - chercher activement des occasions pour pratiquer l'anglais et améliorer les compétences pour communiquer en anglais. 	<p>On demande aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir, de façon autonome, des lectures simples, en dehors des cours, comme des histoires, des romans ou des magazines, - prendre plaisir à écouter des chansons en anglais, à regarder des émissions, des pièces de théâtres, des films, etc., en anglais, - pouvoir communiquer en anglais activement, - participer à des activités concernant l'anglais. 	<p>Les élèves doivent être capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les affaires internationales et acquérir de nouvelles connaissances contemporaines, - comprendre et apprécier les coutumes étrangères, - présenter la culture de son pays en un anglais simple, - comparer les différences et les similitudes entre les cultures chinoise et étrangères et comprendre les raisons et les origines.

Tableau 4.2 : Les trois autres objectifs (attitudes, intérêts, et culture) et leurs contenus décrits dans les *CA*.

Retournons maintenant à la réalité européenne. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*), les caractéristiques de toutes formes d'usage et d'apprentissage d'une langue peuvent être ainsi décrites :

« 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 oeuvre 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. »¹⁵⁶

En comparant les *CA* avec le *CECRL*, on peut trouver que ces programmes visent à atteindre non seulement la compétence linguistique, mais plus largement, des compétences générales. Le cours d'anglais fait partie de l'ensemble du programme d'enseignement dans le système scolaire à Taïwan, il va de soi que l'on demande non seulement un développement des savoirs purement linguistiques chez les élèves, mais aussi de la personnalité, de l'attitude et de l'aptitude des sujets apprenants. Tout cela repose sur les compétences générales préacquises des élèves, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, et ce sont les élèves qui doivent mobiliser ces aptitudes afin d'avoir une compétence à communiquer.

3.3. Les grandes lignes directrices de l'élaboration du manuel d'anglais

Les manuels scolaires publiés par les maisons d'édition privées sont des actes récents. Pour s'assurer que les élèves utilisant différents manuels peuvent avoir la même qualité de manuels, les mêmes progressions et des activités similaires suivant une même approche, le ministère de l'éducation a donc donné des directives pour que les éditions puissent suivre des grandes lignes éducatrices afin que les élèves puissent avoir un niveau homogène à la fin des

¹⁵⁶ *Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL)*, p. 15.

études.

3.3.1. Les principes de la conception du manuel

Selon les *CA*, le manuel d'anglais pour les lycéens doit

« non seulement se référer aux quatre compétences linguistiques, mais en plus, doit entraîner séparément à la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Il doit aussi mettre l'accent sur l'utilisation de manière simultanée de ces compétences linguistiques. Le manuel doit avoir une progression graduelle et méthodique en fonction des différentes années d'étude. Il doit aussi être en harmonie avec les manuels (d'anglais) du collège pour être en adéquation avec les principes de l'élaboration des manuels : progresser peu à peu, favoriser l'accumulation et la répétition »¹⁵⁷.

Par ailleurs, on indique clairement que

« La méthode de l'élaboration se base sur la conception des cours selon l'approche communicative. »¹⁵⁸

En ce qui concerne la progression, les manuels pour les élèves de première année de lycée s'intéressent aux quatre compétences linguistiques et au croisement de ces dernières ; à partir de la deuxième année, on renforce la lecture.

Les *CA* déterminent aussi le nombre de leçons, la longueur du texte, le vocabulaire, la grammaire, les contenus des textes, les exercices dans les manuels ainsi que le cahier d'exercices¹⁵⁹.

- Le nombre de leçons : il est conseillé d'avoir dix à douze leçons dans chaque volume mais il est possible d'avoir plus de leçons pour satisfaire aux besoins des élèves.
- La longueur du texte : dans une leçon, les textes doivent avoir moins de 600 mots en 1^{ère} année, moins de 800 mots en 2^e année, et moins de 1000 mots en 3^e année.
- Le vocabulaire : on limite le nombre de nouveaux mots dans chaque leçon. En 1^{ère} année, il faut avoir moins de 30 mots nouveaux dans chaque leçon et le manuel choisit le

¹⁵⁷ *Critères standards des cours d'anglais au lycée*, article 3-1 : Les directives pour les manuels – principes de l'élaboration.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ *Ibid.*

vocabulaire à apprendre parmi les 5000 mots les plus fréquents. Les élèves apprennent environ 700 mots nouveaux en 1^{ère} année. En 2^e année, on compte moins de 40 mots nouveaux dans chaque leçon. Les mots sont choisis parmi les 6000 mots les plus fréquents et les élèves apprennent environ 900 mots nouveaux au total. En 3^e année, une leçon contient moins de 50 mots nouveaux. Le vocabulaire est choisi parmi les 7000 mots les plus fréquents et environ 1200 mots nouveaux doivent être appris. Le nouveau vocabulaire est noté en système de transcription phonétique « Kenyon et Knott ».

- La grammaire : on présente des structures grammaticales de base qui sont pratiques et celles qui sont peu utilisées sont évitées. Les structures grammaticales doivent correspondre au contenu du texte. Il est conseillé d'éditer un ouvrage sur une grammaire de base qui couvre aussi les points grammaticaux que l'on a appris au collège pour que les programmes du lycée et du collège se relient.
- Le contenu du texte : les textes doivent être variés. Il est conseillé de choisir des textes intéressants et pratiques qui peuvent être appliqués dans la vie quotidienne. Les contenus doivent correspondre aux profils des élèves et à leurs développements mentaux. Ils doivent aussi pouvoir éclairer le sens de la vie, instruire les attitudes relatives à la démocratie, et développer l'esprit scientifique de recherche.
- Les activités : elles peuvent comprendre la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, et les exercices de compréhensions écrite et orale, ainsi que de la production écrite et orale relative aux textes. On peut proposer aussi des jeux, des chansons, et des jeux de rôle.
- Le cahier d'exercices : le cahier d'exercice sert à réviser les textes, le vocabulaire, les expressions et les structures des phrases du manuel. Ces derniers peuvent être présentés séparément ou de façon synthétique.

3.3.2. L'organisation des contenus du manuel

Les *CA* ont aussi fixé les grandes lignes pour l'organisation des contenus du manuel d'anglais utilisé au lycée. La définition des thèmes, des points grammaticaux et des objectifs fonctionnels concernant la communication est maintenant exigée et doit être indiquée dans la table des matières. Le manuel doit comprendre pour chaque séquence quatre parties principales : l'image de situation, le texte, le vocabulaire et les expressions, ainsi que les exercices et les activités. Pour chaque manuel, il doit y avoir un cahier d'exercices qui

l'accompagne. Voici les points à respecter mentionnés dans le *CA* :

1. **L'image de situation** : Avant le texte de chaque leçon, il est nécessaire de présenter une image occupant une page pour présenter le contenu du texte. Les dessins doivent être vivants et attrayants, cela peut être des photos ou des dessins.
2. **Le texte** : Il est important d'avoir des textes variés. On peut proposer des opuscules, des petites histoires, des oeuvres littéraires, des poèmes, des chansons, des extraits des pièces de théâtre, et aussi des lettres, des publicités et des brèves d'actualités. Les thèmes peuvent être aussi divers que la vie quotidienne, les loisirs, les contacts sociaux, le voyage, les sciences et l'écologie, etc. En première année, la partie « texte » est divisée en deux : la première partie est consacrée à la lecture des textes courts. Elle est suivie, dans une seconde partie, d'un dialogue lié au thème du texte ou concernant les conversations de la vie quotidienne. En deuxième et troisième années, les textes portent sur les savoirs généraux. Ils doivent être intéressants et pratiques. Des oeuvres littéraires et des textes sur les nouvelles technologies peuvent être utilisés également. Une partie des textes doit mettre en jeu des thèmes clairs avec une structure complète pour introduire les techniques de la lecture et de l'écrit.
3. **Le vocabulaire et les expressions** : Le nouveau vocabulaire apparu dans le texte doit être mis en noir et en gras. On distingue deux sortes de vocabulaire dans le manuel : le « vocabulaire à appliquer » (*vocabulary for production*), qui présente les mots dont l'utilisation est la plus fréquente, et le « vocabulaire à reconnaître » (*vocabulary for recognition*), qui introduit les mots que l'on utilise moins souvent. Le manuel doit lister d'abord le vocabulaire à appliquer en ajoutant les transcriptions phonétiques, les explications en anglais et en chinois ainsi que les phrases exemples. Pour le vocabulaire à reconnaître, il suffit de mettre les transcriptions phonétiques et les explications en anglais et en chinois. Voici deux exemples extraits du manuel *English* édité par l'édition Far East¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Shi Yuhui et al., édité par l'édition Far East. Le manuel a été élaboré d'après les critères standards des cours promulgués en 1995. Les exemples sont extraits de la leçon 10 du tome 6 de ce manuel.

<p><u>Vocabulaire à appliquer</u></p> <p>dramatize [ˈdræməˌtaɪz] v. [T] to focus people's attention on a situation in a dramatic way 戲劇性地表現; to make a novel or an event into a play, film or television drama 將故事改編成劇本</p> <p>dramatic [drəˈmætɪk] adj. 戲劇化的</p> <p>The female workers decided to strike for a week to dramatize the unfair pay system.</p> <p>Jane Austen's <i>Pride And Prejudice</i> has been dramatized several times.</p> <p>Amy's father has undergone a dramatic change in his attitude toward her singing career.</p>
<p><u>Vocabulaire à reconnaître</u></p> <p>vault [vɔlt] n. [C] a room, especially underground, in a bank used for keeping valuables 金庫; 保險庫</p>

Tableau 4.3 : La présentation du vocabulaire dans les manuels d'anglais à Taïwan.

Un mot peut avoir plusieurs significations et on donne, en principe, les significations des mots selon le texte. A partir de la deuxième année, on peut ajouter modérément les autres significations d'un même mot. Il faut éviter de donner des explications en anglais en utilisant des mots que les élèves ne connaissent pas. Quant aux phrases exemples, elles doivent être naturelles avec du sens, et il faut éviter d'avoir des mots peu fréquents dans ces phrases. Le vocabulaire et les expressions peuvent réapparaître à plusieurs reprises dans les différentes leçons pour que les élèves puissent réviser.

4. **Les exercices et les activités** : Les exercices peuvent comprendre la compréhension écrite, la compréhension orale, la grammaire, le vocabulaire, la prononciation, la production orale, la production écrite et les activités.

- Les exercices de compréhension écrite consistent à avoir une compréhension globale du texte, à l'aide de l'image de situation présentée avant le texte et des questions posées par l'enseignant. Après avoir terminé le travail sur le texte, on pose des questions afin de vérifier si les élèves ont bien compris le texte. Cela les aide à réfléchir et les invite à argumenter leurs points de vue. Ces questions ont un niveau de difficulté graduel : du plus simple au plus complexe. A partir de la deuxième année, on introduit les stratégies de lectures comme la recherche des informations, l'écrémage (*skimming*) et le balayage

(*scanning*) du texte. On utilise des documents authentiques que l'on peut se procurer dans la vie quotidienne, et qui sont liés au thème du texte (comme les lettres, les publicités, les journaux). Les élèves peuvent ainsi élargir leur champ de lecture.

- Les exercices grammaticaux doivent correspondre au texte. Il est préférable de répartir les structures d'utilisations fréquentes et importantes dans les 6 volumes. On évite de répéter une même structure mais s'il est nécessaire de le faire, le niveau de difficulté doit être différent. Les points grammaticaux doivent être usuels, et les exercices peuvent se présenter sous formes écrite ou orale, avec des contextes qui ont du sens. On peut proposer trois différents niveaux d'exercices : les exercices mécaniques (les exercices structuraux, les exercices selon les modèles, etc.), les exercices significatifs (les exercices concernant la compréhension du texte), et les exercices communicatifs (réaliser les tâches, jeux de rôle, etc.).

- En ce qui concerne les exercices sur le vocabulaire, le manuel doit classer et mettre en ordre le vocabulaire concernant les textes. Il peut présenter des synonymes et les collocations (non pas pour des raisons grammaticales, mais seulement pour l'association de ces mots quand les mots sont utilisés ensemble régulièrement). Le manuel propose des exercices et des exemples pour que les élèves maîtrisent l'utilisation des mots nouveaux. Les élèves sont invités à trouver les règles de prononciation et d'orthographe à travers la méthode « *phonics* » (méthode qui demande aux enfants d'associer les lettres et les sons. Cette instruction acoustique demande à l'enseignant de fournir les informations essentielles ou des modèles sur les règles phonétiques). Par ailleurs, le manuel doit introduire les structures des mots, comme les préfixes, les suffixes, pour que les élèves puissent connaître le vocabulaire nouveau plus facilement.

- Les exercices phonétiques portent sur les voyelles, les consonnes, les phonèmes difficiles à prononcer pour les élèves taiwanais, les rythmes, les accentuations, les liaisons et les intonations.

- Les exercices de compréhension orale comprennent l'écoute des sons, la discrimination des sons et la compréhension d'une phrase, un dialogue, un texte court, la radio, la météo, etc. Les contenus doivent être reliés aux thèmes des textes du manuel. Les activités peuvent se présenter sous forme de compréhensions orale simple, de compréhensions et réponses, et de dictées.

- Quant aux exercices d'expression orale, ils se basent sur les textes, les structures

grammaticales, les exercices de compréhension orale et les objectifs fonctionnels. On peut utiliser les exercices structuraux, les questions/réponses courtes, et les questions/réponses selon une image. On peut aussi demander aux élèves de compléter un dialogue, de faire les jeux de rôle, et de raconter une histoire selon une image.

- Les exercices d'expression écrite se basent sur les structures, le contenu ou le thème du texte. Ils se font de façon graduelle. Les *CA* proposent quelques activités comme les exercices sur les phrases (faire des phrases, compléter une phrase, reformuler une phrase et la traduire, etc.), les questions qui sollicitent des réponses plus ou moins longues (d'une phrase à un paragraphe), le résumé, l'adaptation (adapter le texte pour un dialogue ou une pièce de théâtre), les lettres, la composition guidée (écrire une histoire par exemple).

- Les autres activités peuvent être des jeux, des chansons ou des activités audiovisuelles. Il est souhaitable que ces activités correspondent au texte.

5. **Le cahier d'exercices** : Le cahier d'exercices sert à réviser la leçon, le vocabulaire, les expressions et les règles grammaticales. Les exercices de chaque leçon doivent comprendre des phrases isolées et simples ainsi que des exercices synthétiques.

Pour parvenir à atteindre les objectifs de l'apprentissage de l'anglais, c'est-à-dire acquérir les compétences linguistique et culturelle ainsi qu'une attitude positive et active dans l'apprentissage, les *CA* définissent en détail non seulement les formes mais aussi les contenus, les activités et les stratégies d'apprendre que doit proposer un manuel d'anglais. Malgré cela, les éditeurs ont une grande liberté au niveau du choix des textes étudiés. Cette unification des contenus et des formes est également pour but d'harmoniser l'ensemble des manuels utilisés dans les lycées taïwanais.

Cet encadrement rigoureux n'est pas naïf. Il est en effet établi pour répondre aux demandes sociales et à la réalité éducative : après la démocratisation à Taïwan en début des années 90, le peuple revendique son droit et il demande l'abolition de l'idée qu'« une seule personne ou qu'une seule organisation puisse établir une loi pour tout le monde » aussi bien en politique que pour l'éducation. On espère avoir plus de liberté au niveau du choix des textes étudiés et des idées apportées dans les manuels. Par conséquent, une suite de « démonopolisation » des manuels des écoles ont eu lieu dès 1999. Cependant, les concours d'entrée au lycée et à l'université sont des événements qui dominent encore largement l'enseignement et l'apprentissage, et il est difficile de les supprimer du jour au lendemain

avant de trouver une meilleure solution. Proposer des directives rigoureuses est donc un moyen permettant aux élèves d'avoir un guide à suivre et une chance égale de réussir aux concours¹⁶¹.

3.4. Les principes fondamentaux des activités pédagogiques

3.4.1. Les principes pédagogiques

Les *CA* précisent les principes fondamentaux suivants :

- L'enseignant doit, dans le cadre des cours, prêter attention aux quatre compétences linguistiques en même temps. Lors du cours, on entraîne les quatre compétences séparément mais aussi de manière simultanée.
- L'enseignement est centré sur les exercices faits par les élèves. Les explications de l'enseignant sont seulement un accompagnement. Les exercices peuvent se faire individuellement ou en groupe.
- Les élèves jouent le rôle principal lors de l'apprentissage. Ils doivent être actifs. L'enseignant est seulement un guide qui aide ces derniers et qui les encourage à participer aux activités.
- L'enseignant doit parler en anglais le plus souvent possible, ceci permet aux élèves de pouvoir utiliser la langue et d'avoir des contacts multipliés.
- L'essentiel de l'enseignement consiste à guider les élèves pour utiliser habilement le vocabulaire, les expressions et les règles grammaticales qu'ils ont appris.
- Il est conseillé d'utiliser toutes sortes de multimédia pour intéresser les élèves et avoir un meilleur résultat.
- L'évaluation doit être en accord avec les objectifs et les contenus de l'enseignement afin de pouvoir estimer la compétence réelle à utiliser l'anglais des élèves.

¹⁶¹ Cette démultiplication des manuels est appelée « Yi gang duo ben », ce qui signifie « une directive, plusieurs manuels ». Le nouveau gouvernement élu en mars 2008 envisage un retour à « Yi gang yi ben » (une directive un manuel). Pour les parents et les élèves, le fait que les écoles puissent choisir les manuels et qu'il n'y ait pas d'unification des sujets aux concours (les manuels peuvent proposer différents textes) alourdit le travail des élèves : pour pouvoir réussir aux concours, beaucoup d'élèves étudient non seulement les livres utilisés dans leurs écoles, mais aussi ceux qui sont utilisés dans les autres écoles. Certaines villes (notamment Taipei, Taipei district, et la ville de Keelung) préparent à l'application d' « une directive, un manuel ». Elles proposent les livres « idéals » aux écoles mais ces dernières peuvent tout de même faire leurs propres choix. (voir ce sujet sur le site de la mairie de Taipei : http://www.taipei.gov.tw/cgi-bin/SM_themePro?page=466cfad4)

3.4.2. Les méthodes d'enseignement

Les CA classent cinq différentes sortes d'activités selon leurs natures et ils donnent des conseils sur les procédures des cours. Les cinq champs d'activités sont la lecture, le vocabulaire, la grammaire, l'oral et l'écrit. Les méthodes d'enseignement proposées par le ministère sont les suivantes :

- **La lecture** : L'enseignant peut faire un résumé du texte en utilisant des mots et des phrases simples avant de l'aborder. Cela aide les élèves à comprendre le contenu du texte. La langue pour l'explication du texte est principalement l'anglais. On attache plutôt de l'importance à la logique textuelle, c'est-à-dire aux structures, aux cohésions et aux cohérences entre les phrases et les paragraphes. Il faut apprendre aux élèves à avoir une compréhension globale et éviter de traduire phrase à phrase. Quant aux élèves, ils sont invités à préparer à l'avance les textes. On les encourage à participer à la discussion et à utiliser des phrases simples pour faire des résumés, à l'oral ou par écrit. On peut leur demander de lire le texte à haute voix pour qu'ils puissent maîtriser la prononciation, l'intonation et la façon de parler. L'enseignant aide les élèves à développer des stratégies de lecture, comme deviner la signification d'un mot selon le contexte, « écrémer » et « balayer » le texte pour trouver les phrases principales et le sens global du texte. L'enseignant et les élèves peuvent conseiller des lectures pour des travaux personnels en dehors des cours, à l'aide d'un dictionnaire.

- **Le vocabulaire** : On distingue deux types de vocabulaire dans les cours d'anglais : le vocabulaire à appliquer et le vocabulaire à reconnaître. Les élèves doivent bien connaître la prononciation, la signification et l'épellation du vocabulaire à appliquer et doivent l'utiliser dans des situations réelles. Quant au vocabulaire à reconnaître, il suffit de connaître la prononciation et la signification. On encourage les élèves à apprendre plus de vocabulaire à reconnaître à travers des lectures en dehors des cours. En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant essaie d'expliquer les significations des mots en anglais à l'aide des images, des gestes ; il est déconseillé de donner les explications tout de suite en chinois. Par ailleurs, le vocabulaire doit être enseigné dans les contextes pour que les élèves puissent mieux saisir le sens. Les élèves sont invités à déduire les prononciations et à mémoriser l'épellation des mots en s'appuyant sur la méthode « *phonics* ». Ils doivent aussi pouvoir distinguer les différentes classes lexicales et connaître la conjugaison et les modifications du verbe, de l'adjectif, etc. Les préfixes et les suffixes courants et la juxtaposition des mots sont

aussi très importants dans l'enseignement de l'anglais. Quant aux expressions, on met l'accent sur leur signification globale et on n'explique pas mot à mot les unités dans une expression. Enfin, l'objectif de l'enseignement du vocabulaire et des expressions est de permettre aux élèves de les appliquer dans les situations réelles.

- **La grammaire** : L'objectif de l'apprentissage de la grammaire est de pouvoir appliquer les structures grammaticales dans les situations réelles. Les règles grammaticales, tout comme le vocabulaire, sont divisées en deux groupes : les règles à appliquer et les règles à reconnaître. Les élèves doivent être capables d'appliquer la première catégorie de règles à l'oral et à l'écrit. Il suffit alors de connaître l'utilisation de la deuxième catégorie de règles et leurs significations dans le texte. La présentation des points grammaticaux est limitée à ceux qui sont apparus dans le texte. Il vaut mieux expliquer la grammaire de façon simple, claire et structurée et pour cela, on peut utiliser les phrases, les paragraphes et les conversations pour faire des exercices grammaticaux. L'enseignant peut appliquer plusieurs fois et répéter les structures déjà vues en cours. Cela permet aux élèves de réviser ces structures.

- **L'oral** : Les activités orales comprennent celles de l'expression et de la compréhension. Les activités se font principalement en anglais pour que les élèves aient plus d'occasions d'entendre et de parler cette langue. Au lieu de donner trop d'explications, il est recommandé d'utiliser des activités (comme des questions/réponses à l'oral, des dialogues ou de petits spectacles, etc.) permettant aux élèves de participer aux cours. La cassette du manuel est un accessoire qui aide à la compréhension orale. Par ailleurs, on peut demander aux élèves de répéter plusieurs fois après la cassette et d'enregistrer ce qu'ils disent pour avoir une prononciation et une intonation plus correctes. En marge du manuel, l'enseignant peut proposer d'autres supports ou textes intéressants comme des chansons, des virelangues, etc., et on encourage les élèves à regarder et à écouter des émissions en anglais à la télévision ou à la radio. Dans les cours, on peut passer un peu de temps pour expliquer et discuter sur ces émissions. Dans la classe, on peut imaginer des situations de communications de la vie quotidienne, et les élèves peuvent improviser et faire des dialogues au tour de ces situations. Lorsque les élèves ont des difficultés pour s'exprimer, l'enseignant doit les encourager et les aider à utiliser des mots plus simples pour pouvoir formuler leurs idées. Pendant les vacances, on peut demander aux élèves de faire des dialogues, des interviews ou des sketches et les enregistrer. On peut aussi montrer ces enregistrements en classe.

- **L'écrit** : Il est approprié de faire l'écrit avec une progression graduelle. On commence d'un

niveau simple (faire des phrases, donner des réponses) jusqu'à un niveau complexe (faire un résumé, une lettre, etc.). Les activités d'expression écrite se font selon les aptitudes des élèves et on peut les faire individuellement ou en groupe. On peut encourager les élèves à écrire des cartes, faire des posters, etc., le tout en anglais. Quand l'enseignant demande aux élèves d'écrire un petit texte, avant de commencer, des activités d'anticipations peuvent être proposées. L'enseignant peut alors donner des mots ou des expressions pour les aider. Quant à la correction, il est possible que les élèves se corrigent entre eux.

Pour réussir une communication, selon le *CECRL*, les interlocuteurs de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives et utiliser des stratégies pertinentes. Il s'agit des activités de production, de réception, d'interaction et de médiation. Au sujet des compétences pour communiquer, à travers ces objectifs déterminés par le ministère de l'éducation de Taïwan, nous pouvons voir que ces compétences se basent, en principe, sur les connaissances linguistiques (notamment le vocabulaire et la grammaire) et des activités concernant la réception et la production langagières. Quant aux activités d'interactions, elles sont assez limitées et elles sont souvent liées à la classe elle-même (par exemple : comprendre ce que l'enseignant dit et lui répondre, les discussions, etc.). Les stratégies appropriées pour réaliser les activités d'interaction sont aussi négligées. Les activités de la médiation, dans lesquelles l'apprenant n'a pas besoin de s'exprimer mais de jouer le rôle d'intermédiaire (comme l'interprétation orale, la traduction à l'écrit, le résumé, etc.), sont très peu mentionnées dans les critères.

4. L'évolution des manuels taïwanais : étude comparée des manuels de français et d'anglais

4.1. Justification du choix des corpus

Une étude des manuels pourra nous aider à mieux comprendre les démarches, les objectifs voire les représentations de l'apprentissage du français d'un public, car le choix d'un manuel par les enseignants aussi bien que la conception d'un manuel pour un public donné ne sont jamais des actes sans significations. Pourquoi avons-nous choisi le manuel comme objet d'étude ? Nous empruntons l'explication de Boyer qui explique que :

« Car malgré toutes les critiques (légitimes pour la plupart) dont il a pu être l'objet, et la prédiction de sa disparition, le manuel de langue étrangère est bien

un instrument sûrement imparfait, mais le plus souvent, fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture, dans le cas qui nous intéresse, française »¹⁶².

Par ailleurs, étant un produit de représentation de la politique de l'éducation et des idéologies pédagogiques, un manuel est en effet un terrain facile pour accéder, observer et comprendre la culture et la réalité d'apprentissage d'un pays.

Trois types de manuels seront étudiés, à travers lesquels nous essayerons de repérer les points communs et les différences concernant la conception de ces manuels. Cela permettra de mieux cerner la culture d'apprentissage taïwanaise et celle de la France.

Les trois groupes de manuels choisis sont :

- les manuels de français universels élaborés par les maisons d'édition françaises visant un public de toutes les nationalités. Nous allons en étudier trois qui sont utilisés dans le contexte scolaire à Taïwan.

- les manuels de français locaux conçus pour les apprenants Taïwanais. Les auteurs de ces manuels sont professeurs de français (taïwanais et/ou français) ayant des expériences d'enseignement à Taïwan. Etant un terrain de rencontres interculturelles, ces manuels tentent de réconcilier les habitudes culturelles d'apprentissage, les besoins et les attentes du public avec les idéologies d'enseignement des auteurs qui sont souvent elles-mêmes influencées par les méthodologies françaises / européennes.

- les manuels d'anglais locaux utilisés dans les contextes scolaires taïwanais (au collège et au lycée). Nous avons vu plus haut que l'enseignement et l'apprentissage à Taïwan sont souvent guidés par les examens et les concours d'entrée. Malgré une volonté politique qui essaie de mettre en place l'oral en classe d'anglais, les méthodes d'enseignement / d'apprentissage et les attitudes des professeurs et des élèves vis-à-vis de l'enseignement sont tout de même conditionnées par les concours. C'est un but à court terme qui demande beaucoup de mémorisation et de répétition mais peu de pratique. Comme l'apprentissage de l'anglais est souvent la seule référence pour l'apprentissage des langues étrangères à Taïwan, nous utiliserons donc les manuels d'anglais comme élément de comparaison. En mettant les manuels d'anglais et de français locaux en parallèle, nous pensons pouvoir trouver une certaine logique dans l'élaboration des manuels à Taïwan. Cela nous aidera à mieux comprendre comment les Taïwanais appréhendent l'enseignement / apprentissage des langues

¹⁶² H. Boyer, dans la préface de N. Auger, *op. cit.*, p. 10.

étrangères, notamment du français.

Il est aussi à noter que notre analyse se fonde sur les livres destinés aux élèves pour les manuels retenus dans notre étude. Nous pouvons constater qu'un livre pour élève est un support primordial dans l'ensemble du support de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Selon certains éditeurs, l'essentiel de l'effort d'édition d'un manuel est consacré aux livres de l'élève¹⁶³.

En raison du coût et de la difficulté pour se procurer tous les manuels, nous ne pouvons malheureusement procéder à une analyse exhaustive. Nous devons donc choisir quelques livres qui sont représentatifs et plus faciles à trouver. Nous avons pris des manuels qui sont disponibles à l'Institut national de compilation et de traduction, à la bibliothèque de l'université de Nantes et ceux qui sont fournis par des professeurs de français taïwanais. Les manuels que nous avons choisis sont les suivants :

✚ La série *English* de ZHANG Fangjie et al., éditée par l'Institut national de compilation et de traduction de Taïwan entre 1995-1998 (7^e édition). Cette série de manuel a été élaboré d'après les critères standards des cours promulgués en 1985, elle est utilisée pendant longtemps dans les collèges taïwanais.

✚ La série *English* de LIU Qinggang et al., éditée par l'édition Nan I en 2007. La série est élaborée d'après les critères de cours promulgués en 2003.

✚ La série *English* de ZHANG Fangjie et al., éditée par l'Institut national de compilation et de traduction de Taïwan entre 1998-2001 (11^e édition). La série de manuel a été élaborée d'après les critères des standards des cours promulgués en 1983. Il a été modifié en 1988 et utilisé pendant longtemps dans les lycées taïwanais. La série que nous avons pu nous procurer est la onzième édition, et les modifications réalisées en 1988 ont été intégrées.

✚ La série *English* de SHI Yuhui et al., éditée par l'édition Far East (la date de parution n'est pas indiquée sur les manuels). Cette série a été élaborée d'après les critères standards des cours promulgués en 1995.

✚ *Au seuil de la langue française* de YU Shu-Mou et al., édité par le Lycée Privé Kai-Ping en novembre 1998. C'est le premier manuel de français pour lycéens, demandé du ministère de l'éducation de Taïwan. Le manuel *Au Seuil de la Langue Française* est élaboré spécialement et expérimentalement pour le projet de propagation des langues étrangères.

✚ *De vous à nous* de YANG Shu-Chuen et al., édité par l'édition Central book en 2005.

¹⁶³ P. Berringer, M. Grandmangin et A. Reberieux, *Editer des Méthodes*, 1995, p. 19.

✚ *Le nouveau sans frontière* de DOMINIQUE Philippe et al., édité par CLE International en 1993 (édition inconnue). Le manuel est actuellement utilisé à l'Université Nationale et Centrale. Selon les professeurs et les étudiants de cette université, le manuel est bien structuré et présenté. C'est la raison pour laquelle ils continuent à utiliser ce manuel même si beaucoup de nouvelles méthodes de français innovantes ont vu le jour ultérieurement.

✚ *Alter Ego* de BERTHET Annie et al., édité par Hachette en 2006. Le manuel est utilisé à l'Université Wenhua.

✚ *Français (1)* de LI Pingzi et al., édité par Central Book en 1997 (2^e édition). Ce manuel s'adresse au départ aux étudiants de l'Université Nationale Ouverte de Taïwan. C'est une adaptation du manuel *Avec Plaisir*. Ce manuel ainsi que l'ouvrage *Avec Plaisir* nous serviront de manuels de comparaison. En comparant ces deux manuels, nous pensons mettre en évidence ce sur quoi les Taïwanais mettent le plus l'accent lors de l'apprentissage du français.

✚ *Avec plaisir* de CAPELLE Guy et RAASCH Albert, édité par Hachette en 1986 (édition inconnue). L'original du manuel *Français (1)*.

4.2. La méthode d'analyse et l'analyse des manuels

Dans ce travail d'analyse des manuels, nous essayons de répondre aux questions suivantes :

- La culture d'apprentissage et les orientations politiques influencent-elles l'élaboration du manuel ? Si oui, existe-t-il un certain modèle ou une certaine logique dans les manuels locaux qui s'adressent à un public ayant la même culture d'apprentissage même s'il s'agit des langues différentes ?
- Les manuels de français élaborés à Taïwan se sont-ils inspirés de l'apprentissage de l'anglais, ainsi que l'élaboration des manuels d'anglais à Taïwan ?

Nous nous inspirons de la grille d'analyse des manuels proposée par Lopez¹⁶⁴ pour réaliser notre analyse. Par ailleurs, comme le CECRL « offre une base commune pour l'élaboration de programme de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe »¹⁶⁵, il nous paraît important de prendre les critères que le CECRL déploie.

¹⁶⁴ J.S. Lopez,, Grille d'analyse des manuels/ensemble pédagogiques de FLE, 2001, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

¹⁶⁵ CECRL, *op.cit.*, p. 9.

Quelques critères du classement méthodologique proposé par Bertoletti et Dahlet¹⁶⁶ nous servent aussi comme critères de base pour notre analyse.

Nous séparons nos critères d'analyse par thèmes : la fiche signalétique, le matériel didactique, le public, la durée, la structure du manuel, les objectifs visant à atteindre les compétences générales, les compétences et les contenus linguistiques, les compétences sociolinguistiques, les types d'activités proposées, la dynamique interne des activités d'enseignement / apprentissage, l'évaluation et enfin, la place de la langue source. Nous notons nos observations et nos commentaires en dessous de chaque grand thème pour mieux éclairer les points communs et les différences de chaque manuel.

¹⁶⁶ Bertoletti et Dahlet, cité par P. Martinez, *La Didactique des Langues Etrangères*, 1996, p.43.

4.3. Descriptifs du manuel

4.3.1. Fiche signalétique

Titre	English (tome 1 à 4, désormais English 1)	English (tome 1 à 6, désormais English 2)	English (tome 1 à 6, désormais English 3)	English (tome 1 à 6, désormais English 4)	Au seuil de la langue française (désormais Au seuil)	De vous à nous	Le nouveau sans frontières (tome 1, désormais Sans Frontières)	Alter Ego (tome 1)	Français 1 (adaptation du manuel <i>Avec Plaisir</i>)	Avec plaisir 1
Auteur(s)	Zhang Fangjie et al.	Liu Qinggang et al.	Zhang Fangjie et al.	Shi Yuhui et al.	Yu Shou-Mou et al.	Yang Shu-Chuen et al.	Dominique Philippe et al.	BERTHET Annie et al.	Li Pingzi et al.	Capelle, Guy et Raasch, Albert
Editeur	Institut national de compilation et de traduction	Nan I	Institut national de compilation et de traduction	Far East	Lycée Kai-Ping à la demande du ministère de l'éducation de Taïwan	Central Book	CLE International	Hachette	Central Book	Hachette
Date de parution	1995-1998 : 7 ^e édition (d'après les critères standards des cours d'anglais de 1985)	2007 : 1 ^e édition (d'après les critères standards des cours d'anglais de 2003)	1998-2001 : 11 ^e édition (d'après les critères standards des cours d'anglais de 1983)	Date de parution inconnue. (élaboré d'après les critères standards des cours d'anglais de 1995)	1998 : 1 ^e édition.	2005 : 1 ^e édition.	1993 : édition inconnue	2006	1997 : 2 ^e édition. (1 ^{ère} édition en 1989)	1986 : édition inconnue

Nous distinguons trois groupes de manuels : les manuels d'anglais utilisés dans les établissements scolaires à Taïwan, les manuels de français édités à Taïwan, et ceux édités en France. Dans chaque groupe, nous prenons des manuels édités et/ou utilisés dans les années 80-90 et ceux qui sont édités et/ou utilisés après l'an 2000. Ceci nous permet de voir l'évaluation des manuels pendant ces vingt dernières années.

4.3.2. Matériel didactique

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Supports	Guide pédagogique, cahier d'exercices, cassettes.	Guide pédagogique, cahier d'exercices, CD.	Guide pédagogique, cassettes.	Guide pédagogique, cahier d'exercices, cassettes/CD.	Les supports ne sont pas mentionnés dans le manuel.	Des supports audio.	Cahier d'exercices, livre du professeur, cassettes.	Un CD audio inclus dans le livre de l'élève, guide pédagogique, cahier d'activité et portfolio, 3 CD audio/cassettes et une vidéo pour la classe.	Cahier d'exercices, vidéo	4 vidéocassettes 2 cassettes sonores 1 cahier d'exercices 1 cassette sonore accompagnant le cahier pour des exercices oraux. 1 guide pour le professeur
Contenu iconographique	Les illustrations servent à présenter le thème / le contexte de la leçon et à accompagner le vocabulaire. Elles sont aussi utilisées pour aider à faire les exercices (répondre aux questions ou faire des	Les images sont abondantes. On les utilise pour illustrer le thème et le contexte du texte. Le vocabulaire concernant le thème de la leçon est présenté avec les images. Elles sont utilisées comme	Le manuel contient très peu d'images. On y trouve seulement quelques images qui illustrent le texte. On ne trouve pas de photos dans le manuel.	Une image qui introduit le sujet du texte est à la première page de chaque leçon. On trouve aussi des dessins iconiques pour illustrer le titre de chaque rubrique ainsi que le dialogue. Les photos ne sont	Un grand dessin aide à faire des hypothèses sur le dialogue. Le vocabulaire thématique est parfois présenté avec les dessins qui servent à traduire les mots. Les images sont utilisées pour aider à comprendre	Une image qui introduit le sujet du texte est à la première page de chaque leçon. Les images sont utilisées comme supports des exercices et les photos sont pour présenter les thèmes culturels concernant	Le manuel est riche en images. Chaque dialogue est accompagné d'une image illustrant la situation, et on utilise les images comme supports des exercices, de la grammaire et du vocabulaire.	Le manuel est riche en images. Dans chaque leçon, on peut trouver des dessins ou des photos pour illustrer les thèmes, les situations de communications, le vocabulaire, etc. Elles sont aussi utilisées comme	A la fin de chaque leçon, on trouve une photo d'un(e) français(e) célèbre. Il y a aussi des photos sur la vie et la culture françaises, ainsi que les enseignes françaises que l'on peut trouver à Taïwan. Dans	Dans ce manuel, la vidéo joue un rôle privilégié. Avant de regarder cette dernière, les élèves peuvent faire des hypothèses à partir des photos extraites de la vidéo qui sont dans le manuel. Les photos sont utilisées pour montrer les séquences / les

	phrases selon les images). On n'y trouve pas de photos.	indices des exercices également. On n'y trouve pas de photos.		pas utilisées.	certains points grammaticaux. Il n'y a pas de photos dans le manuel.	Taïwan et la France.	Elles sont utilisées pour mettre des expressions ou des phrases toutes faites en situation. Cependant il n'y a pas de photos dans ce manuel.	supports des exercices.	les leçons, il y a peu d'images, elles ont des fonctions esthétiques ou explicatives.	situations de communication dans la vidéo et les exercices des compréhensions orales se font en accompagnant de ces photos. A la fin de chaque leçon, on trouve un résumé photo de l'épisode du feuilleton montré dans la vidéo. Il y a aussi des images qui illustrent les séquences fonctionnelles.
--	---	---	--	----------------	--	----------------------	--	-------------------------	---	---

A l'heure actuelle, les supports auditifs sont devenus indispensables dans l'apprentissage des langues étrangères. De plus en plus de manuels fournissent des CD audio dans les livres des élèves. Dans un milieu d'apprentissage hétéroglotte, où l'élève n'a pas beaucoup d'occasions de pratiquer la langue, les supports audio peuvent être un moyen permettant à l'élève d'avoir plus de contacts avec la langue.

A ce niveau, on observe un déficit notable des manuels de français réalisés à Taïwan. Les raisons suivantes pourraient expliquer l'absence de supports didactiques dans ces manuels. Premièrement, le livre des élèves est considéré comme l'élément essentiel parmi l'ensemble des matériels pédagogiques, les cours peuvent même se dérouler sans autres éléments pédagogiques. Par conséquent, les supports sont peut-être considérés comme moins importants et non indispensables pour les auteurs et les éditions. Deuxièmement, il est fort possible qu'il faille plus de moyens et de temps pour produire les supports auditifs pour les manuels locaux (par exemple, il est plus difficile de trouver des francophones natifs pour les enregistrements), et que les supports sortent plus tard que les livres des élèves si ces derniers se vendent bien.

Les images jouent aussi un rôle très important dans les manuels de langues.

« Aujourd'hui, les langues sont audiovisuelles, car une grande part de la communication sociale est diffusée par des supports qui relient le texte et l'image »¹⁶⁷.

Les contenus iconographiques ont non seulement un aspect esthétique, mais aussi une fonction sémantique. Une bonne illustration / image rend un manuel plus attrayant, elle aide également les élèves à comprendre un mot inconnu, un texte ou une situation. Aujourd'hui,

« Le manuel d'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle, seconde, troisième ou étrangère, utilise cette valeur indicielle du dessin ou de la photographie »¹⁶⁸

Parmi les manuels étudiés, nous constatons que tous les manuels utilisent les dessins et/ou les photos pour mettre les éléments en contexte. Les images illustrent les significations des mots, les situations de communication, les sujets des textes, les actes de parole voire les

¹⁶⁷ F. Lambert, *Images Langues Etrangères*, 1994, p. 35

¹⁶⁸ *Ibid.*

règles grammaticales. Dans certains manuels, les images servent aussi de consignes pour les exercices et d'un appui pour les thèmes culturels.

Les dessins rendent les manuels plus attrayants et plus vivants ; quant aux photos, elles donnent aux élèves la possibilité d'avoir une perception plus directe des pays concernés. Le manuel *Français (1)* a collecté des photos des enseignes en français et ceux des marques françaises que l'on trouve à Taïwan. Cette stratégie est intéressante et intelligente, car ces enseignes peuvent porter un message important pour les apprenants : le français et la France ne sont pas inaccessibles comme le croient beaucoup de gens ! En ce qui concerne les photos contenant des images de la France, les élèves peuvent, à travers elles, se constituer des représentations, ce qui peut aider à motiver les élèves qui n'ont pas encore visité les pays dont ils apprennent la langue et qui, souvent, apprennent cette langue pour pouvoir un jour aller dans le(s) pays où est parlée la langue.

Nous remarquons aussi que les manuels élaborés à Taïwan contiennent moins d'images que ceux qui sont à vocation universelle. Néanmoins, peu à peu, les auteurs ont pris conscience de l'importance de la place des photos dans les manuels, on peut donc trouver davantage de photos authentiques dans les manuels de Taïwan les plus récents.

4.3.3. Public et durée

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Public visé	Les collégiens taiwanais, du niveau introductif au niveau intermédiaire.	Les collégiens taiwanais, du niveau intermédiaire au niveau seuil.	Les lycéens taiwanais, niveau intermédiaire/ seuil/ avancé.	Les lycéens taiwanais, niveau intermédiaire / seuil / avancé.	Les lycéens et les jeunes débutants taiwanais.	Les lycéens et les étudiants taiwanais, niveau débutant.	Les adolescents et les adultes débutants.	Les adultes / grands adolescents niveau débutant pour acquérir des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 du <i>CECRL</i> .	A l'origine, ce manuel s'adresse aux étudiants débutants de l'Université Ouverte de Taïwan (l'université de l'enseignement à distance).	Les étudiants débutants complets qui travaillent avec un professeur, ou les faux débutants qui voudront renforcer leurs connaissances en français.
Durée et rythme d'apprentissage	Chaque manuel correspond à un apprentissage d'un semestre (3-4 heures par semaine).	Chaque manuel correspond à un apprentissage d'un semestre (3-4 heures par semaine).	Chaque manuel correspond à un apprentissage d'un semestre (4-5 heures par semaine).	Chaque manuel correspond à un apprentissage d'un semestre (4-5 heures par semaine).	Le manuel correspond à 60-120h de cours.	Le manuel correspond à 120 h de cours.	Le manuel couvre entre 100 h et 150 h de cours.	Le manuel correspond à 120 h de cours.	Ce point n'est pas indiqué dans le manuel.	Le manuel correspond à environ 150 heures de cours.

Pour les raisons énoncées ci-dessous, nous avons quand même intégré les manuels anglais pour les collégiens et les lycéens taiwanais dans notre analyse malgré les différences d'âge des publics. D'abord, ces manuels reflètent les politiques linguistique et éducative de Taïwan. Ensuite, les manuels scolaires peuvent influencer les méthodes d'apprentissage chez les adolescents, âge pendant lequel les élèves se cherchent : suivant les démarches et les activités proposées dans les manuels, les élèves construisent les méthodes d'apprentissage qui s'adaptent à leurs personnalités, à leurs besoins et aux exigences des contextes éducatifs et sociaux. Quant aux professeurs et auteurs taiwanais, les expériences d'apprentissage de l'anglais peuvent être source d'inspiration pour leurs cours et leurs conceptions de manuels. L'anglais étant la première langue étrangère obligatoire à

l'école à Taïwan, une introduction de l'enseignement/apprentissage de l'anglais peut donc aider à mieux comprendre la culture d'apprentissage de ce pays.

On observe que parmi ces manuels, il existe une volonté de normalisation dans les manuels d'anglais. Ces derniers étant supports d'études scolaires, les heures d'apprentissage, les publics, ainsi que les niveaux sont bien définis. Les manuels de français sont quant à eux, plutôt hétérogènes. Comme l'apprentissage du français n'est pas obligatoire à l'école et que le marché est relativement petit, les échelles au niveau de public et de durée sont donc assez larges pour pouvoir attirer davantage d'utilisateurs et de proposer un rythme plus souple.

4.3.4. Structure du manuel

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Organisation du manuel	Les manuels contiennent 10 leçons dans le tome 1 et 12 leçons dans les autres tomes. Il n'y a pas de révision dans le tome 1 mais dans les autres tomes, on y trouve une leçon de révision après toutes les 3 leçons.	Chaque manuel contient 8 à 9 leçons et on y trouve une leçon de révision après toutes les trois leçons.	Chaque manuel contient 14 leçons. Il n'y a pas de révision dans les manuels.	Chaque manuel contient 12 leçons. Il n'y a pas de révision dans les manuels.	Le manuel est composé de 4 unités, chaque unité comprend 4 leçons, un thème culturel et un bilan.	Le manuel contient 6 unités. L'unité 0 est l'anticipation de l'apprentissage. L'unité 5 est consacrée à la révision.	Le manuel comporte 4 unités et chaque unité comprend 5 leçons. On trouve un bilan et un document concernant la culture française à la fin de chaque unité.	Au début du livre, une leçon s'intitule « <i>Fenêtre sur...</i> » aide les élèves à avoir le premier contact avec la langue. Le manuel se compose de 9 dossiers de 3 leçons. Chaque dossier se termine sur un <i>Carnet de voyage</i> concernant un	Le manuel contient 54 leçons. Quelques leçons proposent des révisions des leçons précédentes (L.27, L.39 et L.50). Les leçons 51, 52 et 53 reprennent tous les points grammaticaux la leçon 54 propose une révision de toutes les	Le manuel se compose de 13 émissions (13 leçons). Dans chaque leçon, sauf la leçon 13, on aborde de nouveaux objectifs linguistiques et fonctionnels.

								sujet culturel.	leçons.	
Organisation interne d'une leçon	<p>1. Les « questions et réponses » sous forme de dialogue introduisant le thème de la leçon ou un texte accompagné des questions qui vérifie la compréhension écrite.</p> <p>2. Les exercices sur les intonations en accompagnant de la cassette.</p> <p>3. Les exercices oraux de façon répétitive et structurale ou les applications orales en répétant les structures déjà apprises.</p> <p>4. La phonétique : on présente quelques phonèmes en accompagnant des mots.</p> <p>5. Les points</p>	<p>1. Une page d'anticipation sur le thème de la leçon à l'aide d'un/des dessin(s).</p> <p>2. Un/des dialogues au tour d'un thème.</p> <p>3. Des expressions utiles avec lesquelles les élèves doivent remplir dans les trous des dialogues proposés.</p> <p>4. Un texte sur le thème avec des questions de compréhension de lecture.</p> <p>5. Le vocabulaire thématique.</p> <p>6. Les points grammaticaux présentés sous forme de tableau structural avec des exercices structuraux.</p> <p>7. Les exercices grammaticaux selon les contextes proposés.</p> <p>8. La compréhension orale sous forme de</p>	<p>1. Un texte plus ou moins long selon le niveau.</p> <p>2. Une liste de vocabulaire.</p> <p>3. Des expressions et des paraphrases.</p> <p>4. Des questions sur la compréhension de la lecture.</p> <p>5. Des questions pour une discussion.</p> <p>6. Des exercices oraux : on demande aux élèves de faire un dialogue ou des phrases en utilisant les structures que le manuel propose.</p>	<p>1. Une page d'anticipation à l'aide d'une image et des questions de pré-lecture.</p> <p>2. Un texte plus ou moins long selon le niveau, avec des questions vérifiant la compréhension de la lecture.</p> <p>3. Une liste de vocabulaire.</p> <p>4. Des expressions et des paraphrases.</p> <p>5. Des questions pour une discussion.</p> <p>6. La grammaire et des exercices structuraux.</p> <p>7. L'usage de la langue (des expressions utiles, des savoir-faire utiles, etc.)</p> <p>8. Une</p>	<p>1. Deux dialogues sur un thème.</p> <p>2. Vocabulaire : nouveaux mots apparus dans les dialogues.</p> <p>3. Prononciation : présentation des phonèmes.</p> <p>4. Infos : le vocabulaire thématique concernant le thème de la leçon.</p> <p>5. Grammaire : les règles de grammaire apparues dans les dialogues.</p> <p>6. Exercices : bilan de la leçon.</p>	<p>1. Un dialogue.</p> <p>2. La rubrique « <i>Comprendre</i> » qui vérifie d'abord la compréhension sur le dialogue. Elle donne ensuite le vocabulaire, les phrases utiles pour pouvoir poser des questions sur le thème abordé dans la leçon. On donne aussi les conjugaisons des verbes et des expressions. Après, on trouve de nombreuses pages consacrées à l'explication de la grammaire avec un petit dialogue qui essaie de mettre la</p>	<p>1. Deux ou trois dialogues avec un texte court ou un petit document concernant la vie quotidienne.</p> <p>2. Un double page de « Vocabulaire et grammaire ».</p> <p>3. Deux doubles pages d'activité sur la phonétique, les expressions orale et écrite et les compréhensions orale et écrite.</p>	<p>L'organisation interne d'une leçon suit le schéma suivant : comprendre – s'exercer – produire. Chaque leçon correspond à deux ou trois objectifs communicatifs et savoir-faire. Les leçons commencent soit par un dialogue, soit par des images, soit par des fiches / textes / documents écrits concernant les objectifs communicatifs. Il y a ensuite des activités au tour de ces sujets et elles mobilisent les quatre compétences séparément ou</p>	<p>Dans la première leçon, on trouve une petite présentation sur la situation et la culture de la France. On présente aussi les 3 protagonistes et Lyon, la ville où se passent les histoires. Il existe aussi une courte présentation sur l'alphabet français et les phonèmes français. Dans chaque leçon, on trouve :</p> <p>1. un tableau récapitulatif qui introduit les contenus grammaticaux, lexicaux et phonétiques de la leçon.</p> <p>2. Une liste de</p>	<p>1. Annonce des objectifs à atteindre dans une leçon.</p> <p>2. « Comment travailler » qui donne des conseils et qui prépare le visionnement de la vidéo.</p> <p>3. Texte de l'épisode du feuilleton et indications scéniques.</p> <p>4. « Avez-vous bien suivi l'histoire » qui vérifie la compréhension du texte.</p> <p>5. « Ça peut vous être utile » qui introduit des séquences fonctionnelles et des expressions utiles. Des documents concernant les séquences et des activités</p>

	<p>grammaticaux sous formes de tableau</p> <p>6. Des exercices oraux comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter la cassette et répondre aux questions selon les images. - discrimination des sons. - reformuler oralement les phrases selon les consignes. - dire des phrases correctes selon les images. 	<p>QCM.</p> <p>9. Les exercices d' « interaction » à l'aide des images proposées et/ou avec les camarades.</p> <p>10. La prononciation : écouter et répéter, exercices de discrimination, écouter et pratiquer.</p> <p>11. Le vocabulaire supplémentaire concernant le thème (rubrique « What's more »).</p> <p>12. A partir du volume 5, on propose des questions pour préparer au <i>Test de Compétence de Base</i>.</p>	<p>Certaines leçons demandent aux élèves de traduire un texte oralement.</p> <p>7. Des exercices : des questions à trous, des QCM, faire des phrases avec les éléments donnés, des paraphrases, des traductions, écrire une petite histoire, etc.</p>	<p>conversation (un dialogue).</p> <p>9. Compréhension orale : écouter un dialogue et répondre aux QCM.</p> <p>10. Prononciation.</p> <p>11. Des techniques concernant l'écrit (par ex. des conseils pour faire un CV et des exercices relatifs à ce thème).</p>		<p>grammaire en situation.</p> <p>3. Des exercices sur l'oral et l'écrit ainsi que sur la phonétique.</p> <p>4. La rubrique « <i>Regards Croisés</i> » comparant les sociétés Taïwanaise et française.</p>		<p>conjointement . A la fin d'une leçon, il y a une rubrique « s'exercer » qui vérifie si les objectifs linguistiques et communicatifs sont atteints.</p>	<p>vocabulaire.</p> <p>3. Un texte ou un document.</p> <p>4. La grammaire.</p> <p>5. L'explication détaillée du vocabulaire.</p> <p>6. La phonétique est présentée dans les 10 premières leçons.</p>	<p>sont aussi introduits dans cette partie.</p> <p>6. « Pour comprendre et pour vous exprimer » qui aborde la grammaire et des actes de parole.</p> <p>7. « Apprenez à écouter et à dire » qui aborde la phonétique, l'intonation et les mimiques.</p> <p>8. Résumé de photo de l'épisode.</p>
Annexes	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de chaque leçon avec la traduction en chinois. - L'index du vocabulaire selon l'ordre alphabétique avec renvoi à chaque leçon. - La conjugaison 	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de chaque leçon avec la traduction en chinois. - L'index du vocabulaire selon l'ordre alphabétique avec renvoi à chaque leçon. - Quelques points grammaticaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'index du vocabulaire par l'ordre alphabétique avec renvoi à chaque leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de chaque leçon avec la traduction en chinois. - L'index du vocabulaire par l'ordre alphabétique avec renvoi à chaque leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique avec renvoi à chaque leçon. - L'alphabet français et sa prononciation phonétique. - Les nombres. - Les pays et les peuples. - Le vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire ainsi que les formules pour former les questions, les verbes à l'indicatif et les expressions de chaque leçon. - Les 	<ul style="list-style-type: none"> - Le bilan grammatical récapitulatif de tous les points de grammaire. - Les tableaux de conjugaison. - L'index du vocabulaire avec renvoi à 	<ul style="list-style-type: none"> - Les transcriptions des enregistrements. - Les précis grammaticaux . - La phonétique - Le tableau de 	<ul style="list-style-type: none"> - L'index de vocabulaire avec renvoi à la leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les points grammaticaux introduits dans ce manuel. - Les corrigés des activités dans le manuel. - L'index du lexique avec renvoi à la page.

	des verbes irréguliers.			<ul style="list-style-type: none"> - Les différents systèmes de transcription phonétique que l'on utilise à Taïwan. 	<ul style="list-style-type: none"> thématique apparu dans la partie « info » de chaque leçon. - Le bilan des points grammaticaux. - Le tableau de conjugaison. - La table des matières. - Une carte d'Europe et de France. 	<ul style="list-style-type: none"> structures des phrases. - Les formes des phrases affirmatives, négatives et interrogatives. - La conjugaison. - Un rappel des points grammaticaux. - Les corrigés des exercices. - Le plan de Taïwan. - Le monde francophone. - La France administrative. - Les arrondissements de Paris. - Le plan du métro de Paris. 	<ul style="list-style-type: none"> l'unité, la leçon et la rubrique. La nature grammaticale de chaque mot est notée aussi. 	<ul style="list-style-type: none"> conjugaison. - La liste de lexique multilingue selon l'ordre alphabétique. Les natures des mots sont indiquées. Les mots sont traduits en anglais, espagnol, allemand, portugais et grec. 		
--	-------------------------	--	--	--	---	---	---	--	--	--

Les manuels s'organisent par unité (chaque unité correspond à un thème) ou par leçon. Les apprenants des années 90 sont confrontés directement aux langues étrangères sans savoir à l'avance ce qui les attend, et les manuels de cette époque lancent directement des nouvelles informations dès la première leçon. Alors que dans les manuels plus récents, on propose une leçon ou une page d'anticipation avant d'entrer en contact avec les langues cibles. Certains manuels (*English 2* et *English 4*) proposent une activité d'anticipation avant chaque leçon, cela permet aux élèves de faire un échauffement et de se mettre en contexte. Tous les manuels ne proposent pas de bilan / révision. Toutefois, nous pensons qu'une révision formative est utile, ceci donne une idée précise à l'enseignant et aux élèves, des progrès accomplis par ces derniers.

La plupart des manuels suivent une ligne directrice quant à l'organisation interne de chaque leçon. L'organisation interne de chaque leçon de la plupart des manuels étudiés peut être résumée ainsi : les contenus sont d'abord présentés puis on propose des exercices. Chaque rubrique d'une leçon correspond à une activité, on sépare la grammaire, la phonétique, le vocabulaire, etc., et les compétences orales et écrites sont traitées séparément (exception faite pour le manuel *Alter Ego*). Au premier abord, ce manuel peut donner l'impression d'être difficile à utiliser car les points de repère ne sont pas clairs (il n'y a pas de titres qui annoncent ce que l'on va traiter dans une rubrique), mais cette organisation « inhabituelle » pourrait casser la routine de l'apprentissage / enseignement et rendre la classe de langue plus intéressante. De plus, les compétences orales et écrites sont souvent traitées conjointement dans ce manuel, ce qui est plus proche des situations réelles dans lesquelles on utilise une langue.

Dans les manuels taïwanais, il y a relativement peu d'activités concernant la production libre, à l'oral ou à l'écrit. Cette absence de production libre est peut-être liée à la nature des concours d'entrée à l'université / au lycée (il n'y a pas de production orale / écrite dans l'examen d'anglais pour entrer au lycée, et la courte dissertation (au minimum 120 mots) dans l'examen d'anglais pour entrer à l'université ne compte que pour 20 pour cent de la note d'anglais.

Beaucoup de manuels taïwanais ont une rubrique qui présente des expressions toutes faites. Lors de l'apprentissage de l'anglais, la mémorisation des expressions et des idiomes est très encouragée par les enseignants. Nous remarquons aussi ce phénomène dans nos entretiens avec des apprenants de français taïwanais. Certains d'entre eux revendiquent une présentation

des expressions utiles dans les manuels ou même avec un livre à part. Ce point sera développé plus tard.

Dans les annexes, on trouve dans tous les manuels une liste du vocabulaire. La plupart des manuels de français fournissent un rappel des points grammaticaux et un tableau de conjugaison.

On retrouve encore une fois la normalisation au niveau de l'organisation des contenus dans les manuels d'anglais. Dans les manuels de français, il n'y a pas d'encadrement imposé, les organisations de ces manuels sont donc très hétérogènes.

En ce qui concerne les sujets culturels, aucun manuel d'anglais ne contient une rubrique culturelle et il y a une absence générale des cartes dans les annexes, ce que l'on peut par contre trouver dans les manuels de français. Ce déficit de contenus culturels n'est pas innocent. D'abord, comme l'objectif à court terme de l'apprentissage de l'anglais est la réussite aux concours, les sujets culturels, qui n'ont quasiment aucune importance dans les concours, ne sont donc pas pris en compte. De plus, lorsque l'on apprend le français, les sujets culturels se centrent souvent sur ceux de l'hexagone, tandis qu'avec l'anglais, les sujets culturels peuvent être très dispersés. Les sujets peuvent se centrer sur la culture anglaise, canadienne aussi bien que celle des Etats-Unis, de l'Australie ou de l'Afrique du sud. L'anglais est aussi considéré comme une langue internationale, parlée dans le monde entier, pour communiquer avec tout le monde. De ce fait, cette langue partagée par les Anglophones natifs aussi bien que par les non natifs perd un peu sa « personnalité ». Il est donc plus utile de proposer des sujets « neutres » visant un public d'interlocuteurs plus divers.

4.4. Les objectifs visant les compétences générales

En Europe, les critères présentés dans le *CECRL* constituent la base commune pour l'élaboration des manuels de langues vivantes. Les auteurs intervenant dans le cadre du FLE essaient d'ajuster leurs manuels pour que ces derniers correspondent aux critères mentionnés dans le *CECRL*. A Taïwan, le Ministère de l'éducation fixe aussi les critères de toutes les disciplines ainsi que les principes d'élaboration des manuels propres à ces dernières. Il est important d'examiner les objectifs à atteindre dans les manuels en nous référant à ces deux grands référentiels.

Le *CECRL* différencie les compétences

« qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites »¹⁶⁹ car « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer »¹⁷⁰.

Selon ce texte, on distingue deux catégories d'aptitudes chez les apprenants : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Le *CECRL* définit d'abord les compétences générales, il s'agit du savoir, des aptitudes et savoir-faire, des savoir-être, et des savoir-apprendre. Ce sont les compétences que les apprenants ont déjà acquis antérieurement, mais à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants pourront les perfectionner afin d'avoir une meilleure connaissance, une meilleure attitude et une meilleure aptitude face à leurs propres apprentissages et à la communication en langue cible.

D'après le *CECRL*, les composants du savoir sont :

- la culture générale : la connaissance du monde acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.
- le savoir socioculturel : la connaissance de la société et de la culture de la (des) communauté(s) qui parle(nt) la langue cible. Dans notre cas, ce sont les traits distinctifs caractéristiques des sociétés francophones. Cette connaissance englobe de différents aspects comme la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre, et les comportements rituels.
- la prise de conscience interculturelle, c'est-à-dire la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre le monde de l'apprenant (la société, la tradition, la culture, etc.) et le monde de la langue cible.

En ce qui concerne les aptitudes et le savoir-faire que doivent acquérir les apprenants, il s'agit des aptitudes et savoir-faire pratiques et interculturels. Les aptitudes pratiques comprennent les aptitudes sociales, celles de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles, et les aptitudes propres aux loisirs. En ce qui concerne les aptitudes interculturelles, on espère que l'apprenant est (ou sera) capable de créer une relation entre sa

¹⁶⁹ *CECRL, op.cit.*, p. 82.

¹⁷⁰ *Ibid.*

propre culture et la culture étrangère, d'utiliser des stratégies pour établir le contact avec des gens d'une culture différente, d'être intermédiaire entre sa culture et la culture étrangère, de gérer des malentendus et de conflits culturels, et de dépasser des relations stéréotypées.

Le savoir-être, quant à lui, comprend les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui sont liés à la personnalité de l'apprenant. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le savoir-être chez un apprenant concerne plutôt ses attitudes vis-à-vis de lui-même, de l'autre (une personne, une langue, une culture), et de l'apprentissage. Le savoir-être a une influence sur les actes de communication de l'apprenant, et en fonction d'attitudes différentes, ce dernier peut avoir des conduites différentes lors de son apprentissage.

Le *CECRL* définit le savoir-apprendre comme « *la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures* »¹⁷¹. Le savoir-apprendre se développe au cours et à travers l'apprentissage et il donne à l'apprenant la possibilité d'être plus opérant, plus actif, plus autonome et plus indépendant face à son apprentissage. Ce sont des aptitudes et des attitudes essentielles que les apprenants doivent avoir et que les enseignants doivent aider à acquérir, surtout pour les apprenants qui sont dans un contexte d'apprentissage où l'utilisation de la langue cible n'est nécessaire que dans la classe de langue. C'est aussi un point sur lequel le ministère de l'éducation taïwanais insiste beaucoup dans ses critères valant pour les cours d'anglais.

Le *CECRL* précise que savoir-apprendre recouvre les aspects suivants :

- la conscience de la langue et de la communication : le *CECRL* explique que « *la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement* »¹⁷².
- la conscience et aptitudes phonétiques : il ne s'agit pas de la capacité à prononcer une langue donnée, mais la capacité à distinguer, à produire, à enchaîner des sons, des prosodies, des séquences inconnues et des éléments significatifs, et à appliquer ce processus de compréhension et de production lors d'une nouvelle expérience d'apprentissage d'une langue.
- les aptitudes à l'étude : l'apprenant doit être actif, il sait saisir les occasions qui se

¹⁷¹ *CECRL, op.cit.*, p. 85.

¹⁷² *Ibid.*

présentent selon les conditions d'apprentissage/enseignement. Il est capable d'utiliser et d'organiser les matériels disponibles de façon autonome et autodirigée, de trouver des méthodes adaptées, d'apprendre de manière efficace, et d'être conscient de ses points forts et ses points faibles. L'apprenant doit savoir identifier ses besoins pour pouvoir gérer, définir et évaluer ses propres apprentissages.

- les aptitudes heuristiques : l'apprenant doit être capable de s'accommoder d'une expérience nouvelle et de mobiliser ses compétences pour une situation d'apprentissage donnée. Il doit savoir utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et transmettre une information nouvelle, et utiliser les nouvelles technologies pour chercher des informations.

Nous allons utiliser ces critères pour examiner les manuels choisis, et essayer de savoir si ceux-ci prennent en compte ces points et s'ils aident l'apprenant à acquérir de nouveaux éléments concernant les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-apprendre. Nous emprunterons principalement les termes apparus dans le *CECRL* sauf si les manuels précisent directement leurs objectifs.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Savoirs	- Culture générale.	- Culture générale. - Savoir socioculturel de base. - Prise de conscience interculturelle. - Les manuels s'adressent aux adolescents et aident ces derniers à construire leurs personnalités.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.	- Culture générale. - Savoir socioculturel. - Prise de conscience interculturelle.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.	- Culture générale. - Savoir socioculturel. - Prise de conscience interculturelle.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.	- Culture générale. - Savoir socioculturel.
Savoir-faire	- Les aptitudes pratiques liées à la vie quotidienne et aux loisirs.	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs. - Les aptitudes interculturelles.	- Les aptitudes pratiques liées à la vie quotidienne et aux loisirs.	- Les aptitudes pratiques liées à la vie quotidienne et aux loisirs.	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs.	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs.	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs.	« <i>Des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie</i> » ¹⁷³ , - Des stratégies de communication .	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs.	- Les aptitudes sociales. - Les aptitudes de la vie quotidienne. - Les aptitudes aux loisirs.

¹⁷³ A. Berthet et al., *Alter Ego*, 2006, p. 3.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Savoir-être	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées.	Selon le manuel, il aide les élèves à développer les compétences fondamentales selon les critères de la « <i>corrélation des cours du 1^{er} au 9^e</i> » ¹⁷⁴ .	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées.	Développer les compétences de base selon les critères standards des cours d'anglais : Etre actif, envie d'apprécier et de participer.	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées.	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées. - La comparaison entre la langue maternelle et la langue cible permet de faire découvrir aux apprenants différents aspects linguistiques et de procurer la joie d'apprendre cette langue étrangère.	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées. - Prendre du plaisir dans l'apprentissage et la découverte d'une langue et de sa culture.	- « <i>Des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie</i> » ¹⁷⁵ .	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées.	- Les attitudes en terme d'ouverture et d'intérêt de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées. - Comment se comporter et comment faire dans les différentes situations de communication.

¹⁷⁴ Nous notons ici les dix compétences fondamentales de la corrélation des cours du 1^{er} au 9^e (de la 1^{ère} année de l'école primaire (durant 6 ans) jusqu'à la 3^e année du collège (durant 3 ans)) : 1. Connaître soi-même et développer ses capacités ; 2. être capable d'apprécier, d'exprimer et de créer ; 3. savoir planifier sa vie et apprendre tout au long de la vie ; 4. s'exprimer, communiquer et partager ; 5. respecter, faire attention (à la société, à la nature, à l'environnement) et collaborer ; 6. connaître et respecter les cultures et le monde ; 7. planifier, organiser et réaliser ; 8. utiliser les technologies et l'informatique ; 9. envie de découvrir et de rechercher activement ; 10. réfléchir et résoudre des problèmes indépendamment.

¹⁷⁵ A. Berthet et al., *Alter Ego, op.cit.*, p. 3.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Savoir-apprendre	- Développer des méthodes efficaces pour apprendre l'anglais. - Utiliser le matériel pour un apprentissage autonome.	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitudes phonétiques. - Développer les aptitudes selon les critères de la « <i>Corrélation des cours du 1^{er} au 9^e</i> » ¹⁷⁶ .	- Développer des méthodes efficaces pour apprendre l'anglais. - Utiliser le matériel pour un apprentissage autonome.	- Développer les savoir – apprendre inscrit dans les critères standards des cours d'anglais ¹⁷⁷ .	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitudes phonétiques. - Aptitudes à l'étude. - Aptitudes heuristiques.	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitudes phonétiques. - Apprendre à observer et à réfléchir quand les apprenants confrontent aux nouvelles règles. - L'acquisition d'automatisme.	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitudes phonétiques. - Aptitudes heuristiques.	L'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion, autant de stratégie d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie.	- Conscience de la langue et de la communication. - Apprentissage autonome. - Aptitudes heuristiques.	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitudes phonétiques. - Aptitudes heuristiques. - L'élève apprend à choisir « <i>ses itinéraires d'apprentissage et ses stratégies en fonction de ses propres objectifs. Il met l'accent sur les aspects choisis par lui et dans l'ordre qui lui convient</i> » ¹⁷⁸ .

¹⁷⁶ Il s'agit d'apprentissage tout au long de la vie, savoir planifier, d'organiser et réaliser des projets, de savoir utiliser les technologies et les outils informatiques, de savoir rechercher et découvrir par soi-même et de savoir réfléchir et résoudre les problèmes indépendamment.

¹⁷⁷ Il s'agit de préparer avant les cours ; lire de façon autonome ; développer les stratégies de lecture ; réfléchir, poser des questions, et chercher des informations concernées ; trouver les méthodes d'apprentissage efficaces adaptées à soi-même ; chercher des opportunités pour pouvoir améliorer les compétences linguistiques et communicatives.

¹⁷⁸ G. Capelle et A. Raasch, *Avec plaisir*, 1986, p.6.

En ce qui concerne les savoirs abordés dans les manuels, tous les manuels étudiés abordent des sujets concernant la culture générale. Ce qui paraît inévitable car cette dernière touche les choses les plus essentielles de la vie quotidienne. La plupart des manuels évoquent aussi des sujets socioculturels du (ou des) pays qui parle(nt) la langue cible, mais les manuels taïwanais traitent souvent ces sujets d'une touche légère. *Au seuil de la langue française* présente quatre documents concernant la vie française (la langue française, les fêtes de fin d'année en France, la vie à Paris, et la vie scolaire en France). Cependant, nous nous demandons si les contenus ne sont pas un peu obscurs et fastidieux pour les lycéens.

La compétence interculturelle étant une notion assez récente, peu de manuels (et ce sont plutôt des manuels récents) abordent les thèmes concernés. Selon le ministère de l'éducation taïwanais, la compétence interculturelle est un des objectifs à atteindre dans l'apprentissage de l'anglais¹⁷⁹. Toutefois, très peu de thèmes ou d'activités traitant cet aspect ont été relevés dans les manuels scolaires d'anglais. Dans la plupart des cas, on juxtapose seulement des phénomènes ou des faits culturels de Taïwan et des pays concernés. Les sujets culturels / interculturels restent assez superficiels et il s'agit plutôt d'une étude comparative. La prise de conscience interculturelle reste en effet un sujet largement ignoré par les auteurs de manuels taïwanais. Pour résoudre ce problème, le rôle du professeur devient très important, c'est à lui d'évoquer les sujets qui permettent aux élèves de comprendre, de tolérer et d'utiliser des stratégies adéquates quand ils communiquent avec un étranger.

Quant aux savoir-être et savoir-apprendre, les élèves doivent être acteurs de leurs propres apprentissages. Ils doivent savoir appliquer les stratégies qui leur conviennent et utiliser les nouvelles technologies pour apprendre la langue plus efficacement. Par ailleurs, la plupart des manuels ont pour objectif d'aider les élèves à avoir une attitude ouverte quand ces derniers rencontrent de nouvelles expériences avec des gens venant des cultures différentes. Enfin, la plupart des manuels encouragent les élèves à apprendre de façon active, autonome voire autodirigée.

Les aptitudes phonétiques sont mentionnées dans la plupart des manuels puisque ce sont les aptitudes de base dont les élèves ont besoin lors d'une conversation. Il est dommage que peu de manuels parlent du savoir-être et des comportements nécessaires dans les différentes situations de communication, car même si les élèves maîtrisent bien une langue, s'ils ne

¹⁷⁹ Comme nous l'avons mentionné plus haut, un des buts de l'enseignement de l'anglais au lycée est d'avoir une meilleure connaissance sur les affaires internationales, les nouvelles technologies et les cultures étrangères, en souhaitant pouvoir mieux connaître les cultures chinoise et étrangères et les tendances mondiales.

connaissent pas les codes d'interaction avec des gens, la communication pourrait échouer.

Il n'y a que deux manuels (*De vous à nous* et *Le nouveau sans frontière*) qui prennent conscience de l'importance d'avoir du plaisir quand l'on apprend une langue. Pourtant, l'apprentissage est plus efficace quand les élèves aiment cette langue et prennent le plaisir de ce qu'ils font.

4.5. Les objectifs visant les compétences communicatives langagières et les organisations

4.5.1. Les contenus linguistiques

Le *CECRL* désigne six compétences linguistiques fondamentales pour réaliser la communication. Ce sont les compétences lexicale, grammaticale, phonologique, sémantique, orthographique et orthoépique. Notre étude met l'accent sur les quatre premières compétences, car ce sont les éléments que l'on peut trouver dans la plupart des manuels.

Concernant la compétence lexicale, il s'agit de la connaissance des mots et de la capacité à les utiliser. On peut distinguer les mots en deux grandes catégories : les éléments lexicaux et les éléments grammaticaux. Les éléments lexicaux sont des mots isolés, des expressions toutes faites et les locutions figées, tandis que les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots (par exemples, les articles, les pronoms personnels, et les prépositions, etc.). Nous allons également voir comment les manuels traiter la grammaire et la phonologie, et quels sont les contenus abordés.

Type de compétence	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Lexicale	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Les mots sont regroupés selon les points grammaticaux et les catégories sémantiques.</p> <p>- Les mots nouveaux sont présentés à côté du texte / dialogue sous forme de liste, avec la traduction en chinois.</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Le vocabulaire est regroupé selon les catégories sémantiques.</p> <p>- les mots nouveaux sont présentés en bas du dialogue, du texte et des mots thématiques (qui sont illustrés d'abord en image puis listés en bas). Ils sont accompagnés de la traduction en chinois. Une rubrique « What's more » propose des mots supplémentaires.</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Les mots sont regroupés selon les sujets de discussion.</p> <p>- Les mots sont d'abord présentés en bas du texte, avec la transcription phonétique mais sans traduction en chinois. Après le texte, on y trouve une liste de vocabulaire complète : on montre le mot, sa transcription phonétique, sa catégorie, (adj. v. n. etc.), le même mot en différentes catégories,</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Le vocabulaire est regroupé selon les sujets de discussion.</p> <p>- Le vocabulaire est d'abord présenté en bas du texte, avec la transcription phonétique mais sans traduction en chinois. Après le texte et les questions vérifiant la compréhension de la lecture, on trouve une liste de vocabulaire complète : on montre le mot, sa transcription</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Le vocabulaire est regroupé selon les sujets de discussion et les catégories sémantiques.</p> <p>- Les mots nouveaux sont classés dans la liste de vocabulaire par ordre de leur apparition dans le texte. A côté d'un mot, on note la catégorie et / ou le genre du mot en abréviation, puis la traduction de ce mot en chinois.</p> <p>- Il existe une rubrique « Info » dans</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Le vocabulaire est regroupé et choisi selon les sujets de discussion et les catégories sémantiques. Les mots sont présentés par catégorie dans des listes séparées (par ex., dans la liste « Au café », on peut trouver des mots comme <i>un café, un café noir, un crème</i>, etc.). Seuls les titres des thèmes sont traduits en chinois. Les mots sont listés sans traduction ni transcription phonétique.</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Le vocabulaire est regroupé selon les objectifs fonctionnels, les points grammaticaux et les catégories sémantiques.</p> <p>- Les images sont parfois présentes pour faciliter la compréhension.</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Les mots sont regroupés selon les points grammaticaux et les catégories sémantiques. Ils ne sont pas tous regroupés de manière structurée et on n'y trouve pas de liste de vocabulaire. Chaque leçon correspond à certains thèmes. Dans le pense-bête « Point Langue », on trouve parfois des mots liés à un thème, mais ce n'est pas systématique. A la fin de l'ouvrage, on</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Les mots sont regroupés selon les points grammaticaux et les thèmes de discussion.</p> <p>- La quantité de vocabulaire d'une leçon est assez importante par rapport à la longueur du texte.</p> <p>- Les mots se présentent dans une liste avec la catégorie du mot, la transcription phonétique et la traduction.</p>	<p>- Il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux.</p> <p>- Les mots sont regroupés selon les objectifs fonctionnels.</p> <p>- Dans les leçons, les unités lexicales ne sont pas regroupées de manière structurée et on n'y trouve pas de liste de vocabulaire.</p>

		es concernant le thème de la leçon. Ils sont accompagnés des images et présentés sous forme d'expression ou de phrase. On donne la traduction s'il y a besoin. On peut écouter la prononciation des mots avec le CD.	(s'il s'agit d'un nom, on donne aussi sa forme en adj., v., adv., etc. s'il y en a), l'explication en anglais, l'explication en chinois et une phrase exemplaire.	phonétique, sa catégorie, (adj. v. n. etc.), le même mot en différentes catégories, (s'il s'agit d'un nom, on donne aussi sa forme en adj., v., adv., etc. s'il y en a), l'explication en anglais, l'explication en chinois et une phrase exemplaire.	chaque leçon qui regroupe les mots par thème.	- Dans les annexes, on retrouve aussi des listes de vocabulaire mises selon les thèmes et les leçons. Dans ces listes, la traduction en chinois est présente, et la nature et le genre des mots sont notés.		trouve une liste de vocabulaire par l'ordre alphabétique sans indiquant la leçon. Les mots sont traduits en 5 langues : l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais et le grec.		
Grammaticale	Dans le manuel, on traite une grammaire structurale et normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire structurale et normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire fonctionnelle et normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire fonctionnelle et normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire normative, et on décrit l'organisation grammaticale.	Dans le manuel, on traite une grammaire fonctionnelle et normative, et on décrit l'organisation grammaticale.
Phonologique	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Pas de contenus phonologiques .	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les	Le manuel présente : - Les phonèmes. - Les traits phonétiques qui distinguent les

<p>phonèmes. - La composition phonétique des mots. - La prosodie ou phonétique de la phrase.</p> <p>Il y a une rubrique « prononciation » et les symboles phonétiques sont présentés en accompagnant des mots. Il y a des exercices d'intonation (à l'aide d'une cassette) et de discrimination .</p> <p>On utilise le système K.K. (Kenyon et Knott) Les mots de chaque leçon dans l'annexe sont notés avec les</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique des mots. - La prosodie ou phonétique de la phrase.</p> <p>Dans la rubrique « prononciation », on relève 3 types d'exercices : 1. Ecouter et répéter : un tableau avec des mots dont les phonèmes ont la même règle de prononciation. 2. Ecouter et choisir : discrimination des sons. Les mots sont notés avec la transcription phonétique K.K. 3. Ecouter et pratiquer : on donne des</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique des mots.</p> <p>Les élèves doivent écouter et répéter les mots et les phrases.</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique des mots.</p> <p>Selon le manuel, « <i>La prononciation correcte, à la française, est très importante pour les jeunes taïwanais qui n'ont pas l'habitude de parler avec un étranger. Il s'agit ici d'une confiance en soi</i> »¹⁸⁰.</p>	<p>phonèmes. - La prosodie de la phrase.</p> <p>La phonétique occupe une partie importante dans le manuel. On trouve d'abord les phonèmes avec leurs graphies et d'autres points phonétiques à acquérir (le rythme, les liaisons, etc.). Les exercices se font de façon assez variée, comme « identifier les sons entendus », « distinguer les sons », « souligner les syllabes ou les sons », « écouter et répéter », « écouter et barrer les sons</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique. - La prosodie de la phrase.</p> <p>Dans la partie « activité » de chaque leçon, on peut trouver 3 petites rubriques concernant la phonétique. Les phrases sont utilisées pour présenter les phonèmes, l'intonation, le rythme, les liaisons, etc. On demande à l'apprenant de répéter pour avoir un certain mécanisme.</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique. - La prosodie de la phrase.</p> <p>Chaque leçon contient plusieurs objectifs phonétiques (les phonèmes, la liaison, l'intonation, etc.). Il y a plusieurs types d'exercices : écouter et indiquer / repérer ; écouter et répondre, écouter et répéter, et lire.</p>	<p>phonèmes (explication détaillée et académique)</p> <p>On introduit les phonèmes français de la leçon 1 jusqu'à la leçon 9. La présentation est explicite, les termes spécifiques sont utilisés. On enseigne comment bien prononcer un son avec des explications de la position de la langue et des lèvres avec des images, ensuite, un tableau montre la transcription phonétique, ses graphies et des exemples. On recourt aussi à des</p>	<p>phonèmes. - La composition phonétique. - La prosodie de la phrase.</p> <p>Chaque leçon contient plusieurs objectifs phonétiques concernant non seulement les phonèmes, les liaisons, les syllabes, etc., mais on relie aussi les intonations et les accentuations à la modalité. La phonétique est présentée de manière explicite. On demande à l'élève d'écouter, de répéter, de souligner ce qu'il entend, de distinguer les sons, et de</p>
--	--	--	---	---	--	---	--	---

¹⁸⁰ Yu S-M. et al., *Au seuil de la langue français*, 1998, p. 5.

	transcriptions phonétiques.	phrases complètes comme exemple. Les exercices se font à l'aide de CD.				qui ne sont pas prononcés », « compléter les phrases par les lettres », etc. A la fin de chaque entraînement phonétique, on propose une dictée et un petit poème ou une petite chanson pour s'entraîner à la prononciation.			sons existant en chinois mandarin. Dans la leçon 10, on présente les accents (accent aigu, grave, etc.). D'autres aspects phonétiques ne sont pas mentionnés dans le manuel. Les mots nouveaux et les phrases inconnus pour les élèves sont notés avec la transcription phonétique.	lire.
--	-----------------------------	--	--	--	--	---	--	--	---	-------

Quatre façons de regrouper le vocabulaire dans les manuels étudiés ont été repérées :

- Selon les catégories sémantiques : on associe les couleurs avec blanc, rouge, noir, etc., et la maison avec la chambre, la cuisine, le salon, la salle de bain, etc.
- Selon les points grammaticaux : on présente les articles, le genre, le comparatif, etc.
- Selon les objectifs fonctionnels : on introduit, par exemple, les expressions pour s'excuser, pour saluer, etc.
- Selon les sujets de discussion : on associe les mots qui pourraient être abordés au tour d'un sujet.

La présentation du vocabulaire par thème aide les apprenants à utiliser les stratégies pertinentes pour mémoriser les mots. Les apprenants peuvent mettre les mots ensemble soit par leurs relations intrinsèques, c'est-à-dire que les mots « *qui se basent sur les différents types d'informations linguistiques (sémantiques, morphologiques, phonologiques, etc.) que contiennent les éléments lexicaux mêmes* »¹⁸¹, soit par leurs relations associatives qui sont basées sur « *les relations la co-occurrence fréquente d'items* »¹⁸². Avec un classement des mots par catégories, les apprenants peuvent choisir plus aisément les éléments linguistiques qu'ils peuvent se servir dans une situation donnée. Comme le note Bogaards,

« En effet, nier ou négliger l'importance des situations dans lesquelles l'apprenant sera amené à utiliser la langue mène inévitablement, comme dans le passé, à des listes d'items lexicaux abstraits, sans significations concrètes, sans formes bien déterminées et sans applications clairement décrites. De plus, il ne faut pas oublier que si bien des choses en sémantique et en pragmatique semblent être assez floues, notre esprit a l'air d'être nullement gêné par cette fluidité »¹⁸³

La plupart des manuels taïwanais organisent le vocabulaire au tour d'un sujet de discussion. Comme on a souvent besoin des unités lexicales assez diverses pour aborder à un sujet, les mots utilisés dans les leçons sont souvent assez vastes et il est difficile de les catégoriser ou les associer. Pour résoudre ce problème, certains manuels proposent une rubrique spéciale pour regrouper les mots de la même catégorie sémantique.

Aucun manuel taïwanais ne regroupe le vocabulaire par objectif fonctionnel. Par ailleurs,

¹⁸¹ P. Bogaards, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, 1994, p. 71.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ *Ibid.*, p. 139.

les manuels taïwanais ont tendance à mettre les mots nouveaux dans une liste de vocabulaire et utiliser la traduction pour expliquer les mots. Dans deux des manuels français élaborés à Taïwan (*Au seuil de la langue française* et *Français 1*) comme dans les manuels d'anglais pour les lycéens (*English 3 et 4*), les catégories des mots sont notées (s'il s'agit d'un verbe, d'un article, etc. et le genre s'il y en a).

Les deux manuels d'anglais pour les lycées suivent les consignes du *CA* et expliquent explicitement le vocabulaire : on donne non seulement la transcription phonétique, la traduction en chinois et la catégorie, mais aussi le même mot en différentes formes (par exemple, pour l'adjectif « *pleasant* », on donne aussi son adverbe « *pleasantly* » et son nom « *pleasantness* »), l'explication en anglais et une phrase exemplaire. Les mots nouveaux sont toujours mis en contexte pour que les élèves puissent savoir comment les utiliser.

Dans tous les manuels, on aborde une grammaire normative, qui a pour objectif de donner aux élèves les connaissances nécessaires pour pouvoir s'exprimer correctement. En ce qui concerne les contenus, il s'agit tous de l'organisation grammaticale, c'est-à-dire les catégories (comme passé/présent/futur), les classes (les conjugaisons, les classes ouvertes comme les noms, les verbes, les adjectifs, etc.), les structures (comme les prépositions, les phrases), etc.

Certains manuels taïwanais emploient encore les tableaux structuraux pour présenter les règles grammaticales. Contrairement aux manuels français, tous les manuels taïwanais organisent les contenus grammaticaux par structures et/ou par catégories : aucun d'entre eux n'introduit la grammaire par rapport aux objectifs fonctionnels visés. Ceci est une carence pour les manuels taïwanais car pour avoir une communication réussie, les règles grammaticales sont certainement indispensables mais si on peut fournir des actes de paroles, les élèves auront plus de facilités quand ils seront confrontés à des situations réelles.

Les manuels étudiés traitent la prononciation de manière plus ou moins semblable : on donne les transcriptions phonétiques et on recourt à l'écoute, à la répétition et à la distinction pour s'y exercer. Le manuel *Français 1* fait même appel aux sons qui existent en chinois pour montrer aux élèves comment prononcer certains phonèmes français. Cela facilite l'acquisition des sons chez les apprenants.

4.5.2. Compétence sociolinguistique

Les compétences linguistiques seules ne peuvent pas garantir la réussite de la communication. La communication est un échange social, il est important pour un apprenant d'une langue étrangère d'avoir les connaissances ainsi que les aptitudes nécessaires pour bien se situer dans une situation donnée, et utiliser les formes convenables afin de « *faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* »¹⁸⁴, surtout dans un contexte socioculturel qui est différent de celui de l'apprenant. La communication nécessite donc une compétence sociolinguistique de la part de l'apprenant.

Les aspects sociolinguistiques comprennent les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, les dialectes et les accents. Ces composants sociolinguistiques sont très importants et ils peuvent être traités explicitement ou implicitement dans le manuel. D'après la grille ci-dessous, nous remarquons que dans les manuels de français élaborés à Taïwan, ces aspects ne sont pas suffisamment évoqués. Aucun manuel taïwanais n'aborde les différents registres dans les langues concernées. On peut constater la même chose dans la classe de langue : les professeurs enseignent un registre neutre voire formel et soutenu. Le langage courant ou familier est rarement mentionné. Les expressions et les accents régionaux sont souvent négligés. Ce manque d'éléments sociolinguistiques dans les manuels d'anglais peut être un choix volontaire : on suppose que l'apprentissage de l'anglais sert à communiquer non seulement avec les Anglophones natifs de différents pays, mais aussi avec les non natifs du monde entier. Les situations de communication pourraient être différentes lorsque l'on s'adresse à des gens de diverses régions. Il est donc difficile d'aborder les sujets sociolinguistiques d'après une région ou un pays précis.

Une autre remarque est que les manuels d'anglais à Taïwan introduisent souvent les expressions de la sagesse populaire, ceci pourrait être une influence de la langue chinoise. En chinois, on emploie très souvent des expressions proverbiales à quatre caractères (chengyu) quand on parle et quand on écrit, car on trouve que ces expressions rendent le texte (oral et écrit) plus savant et plus élégant. Apprendre les maximes, les proverbes, et les expressions figées peut être bénéfique pour les élèves. L'utilisation des expressions rend le texte et le discours plus vivants, et les élèves peuvent mieux comprendre la culture cible à travers les images données par ces expressions.

¹⁸⁴ CECRL, *op.cit.*, p. 95.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Compétence sociolinguistique	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire sont sous-jacents.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire sont sous-jacents.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire sont sous-jacents.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire sont sous-jacents.	Les marqueurs des relations sociales et les règles de politesse sont sous-jacents.	Le vouvoiement et quelques formes de politesse sont montrés dans le manuel. A part cela, il n'y a quasiment pas de contenus socio-linguistiques.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les différences de registre sont présentés.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les différences de registre sont expliqués.	Le vouvoiement et quelques formes de politesse sont montrés dans le manuel. A part cela, il n'y a quasiment pas de contenus socio-linguistiques.	Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les différences de registre sont expliqués.

4.6. Types d'activités

Dans notre analyse, nous distinguons quatre types d'activités : écouter, parler, lire et écrire. Nous notons non seulement les activités mobilisant les compétences de compréhensions et de production, mais aussi d'autres types d'activités qui demandent à l'élève d'écouter, de parler / répéter, de lire et d'écrire.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
En ce qui concerne « écouter », les manuels proposent les activités suivantes :	<ul style="list-style-type: none"> - Les intonations. - Les exercices d'écoute : ils sont accompagnés d'images, les élèves doivent répondre aux questions selon la cassette et les images. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les dialogues et les questions de compréhension orale portant sur les dialogues. - Les textes de lecture. - Le vocabulaire. - Les exercices de compréhension orale sous forme de QCM. - La prononciation. - Les chansons. - Les textes « Culture et festivals ». 	Pas d'activités concernant l'écoute.	<ul style="list-style-type: none"> - Le texte écrit et le dialogue de chaque leçon sont accompagnés d'enregistrement. - Le vocabulaire. - Les expressions. - Dans chaque leçon, il y a une rubrique « Ecoute », les élèves doivent écouter le dialogue et répondre aux questions. - La prononciation. 	Pas d'activités concernant l'écoute.	<ul style="list-style-type: none"> - La prononciation et son orthographe sur la 1^{ère} page du manuel. - Le dialogue de chaque unité ainsi que les questions servant à vérifier la compréhension du dialogue. - La mise en situation des points grammaticaux sous forme de dialogues. - Les exercices oraux. - La partie phonétique. 	<ul style="list-style-type: none"> Les exercices sur l'écoute sont marqués par une icône d'oreille. On demande aux élèves soit d'écouter et de répéter après les enregistrements, soit d'accomplir des tâches selon ce que les élèves ont entendu. Les enregistrements sont souvent proches des vraies situations de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités mobilisant la compétence de compréhension orale sont marquées par une icône d'oreille. Les élèves doivent répondre aux questions, identifier les choses ou accomplir des tâches après l'écoute. Les enregistrements sont souvent proches des vraies situations de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> Dans le manuel, il n'y a pas d'exercice sur la compréhension orale. Comme les leçons étaient diffusées à la télé, les textes sous forme de court dialogue pouvaient être la seule référence pour entraîner l'écoute. 	<ul style="list-style-type: none"> L'écoute et le visionnement de la vidéo est l'activité principale de ce manuel : les élèves regardent les feuillets avec ou sans son pour pouvoir observer, analyser et comparer.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
En ce qui concerne « parler », les manuels proposent les activités suivantes :	- Les exercices oraux : les élèves imitent les phrases modèles ou regardent les images, et disent des phrases de même structure (exercices structuraux).	- On n'y trouve aucune consigne concernant la production orale. Cependant, certains exercices peuvent se faire à l'oral (par ex. les exercices structuraux de la grammaire). - Répéter les phrases selon l'enregistrement dans la rubrique « prononciation ».	- Des questions sur la lecture pour vérifier la compréhension. - Des questions pour une discussion. - Des exercices oraux qui aident les élèves à s'entraîner sur les structures des phrases, ainsi que sur des dialogues concernant le texte que l'on utilise souvent dans la vie quotidienne.	- Des questions sur la lecture pour vérifier la compréhension. - Des questions pour une discussion. - « L'usage de la langue » propose des outils et des activités qui aident les élèves à s'exprimer sur certains sujets ou dans certaines situations.	A part des exercices sur la phonétique, on propose très peu d'exercices oraux. On demande à l'apprenant de lire des phrases, de répondre aux questions de vérification des connaissances. On peut trouver quelques jeux de rôle ou des situations imaginées demandant à l'apprenant de s'exprimer.	- Dans la partie Pratiquer l'oral, les élèves ont des exercices structuraux et répétitifs à l'oral. - A la fin de la partie Pratiquer l'oral, on pose des questions aux élèves afin de les mettre dans un contexte ou dans leurs propres situations réelles pour qu'ils puissent s'exprimer en utilisant les structures apprises.	- Les activités mobilisant la compétence d'expression orale sont marquées par une icône de bouche. Les élèves sont invités à faire parler les personnages dans les images, à faire des jeux de rôle et à donner leurs opinions de façon guidée. - Il y a aussi des activités marquées par une icône de loupe qui demande aux élèves d'observer et de commenter ou de s'exprimer.	- Les activités mobilisant la compétence d'expression orale sont marquées par une icône de bouche. Les élèves sont souvent invités à dire leurs opinions, à faire des comparaisons, à donner des informations, à faire des jeux de rôle, etc. Les élèves peuvent, selon le manuel, ¹⁸⁵ interagir avec les autres dans des situations variées et implicantes.	Il n'y a pas d'exercices sur la production orale puisque l'on vise à un public qui apprend de façon autonome.	Dans la partie « Avez-vous bien suivi l'histoire », les élèves répètent, selon les images données dans le manuel, des phrases courtes que les personnages utilisent dans le sketch. Ensuite, dans la partie « ça peut vous être utile », on demande aux élèves de faire des jeux de rôle, de répondre aux questions ou d'accomplir des tâches selon les consignes. Dans la phonétique, ils sont invités à répéter des phrases.

¹⁸⁵ A. Berthet et al., *op. cit.*, p. 3.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
En ce qui concerne « lire », les manuels proposent les activités suivantes :	- Les textes proposés dans les leçons sont les seules références de lecture.	- Le texte qui est proposé dans le cadre d'une leçon. - A la fin du manuel, il y a un texte sur « culture et festivals ».	Mis à part le texte proposé dans chaque leçon, on peut trouver de petits textes dans la partie « Exercices » avec des questions pour vérifier la compréhension.	- Le texte qui est proposé dans le cadre d'une leçon. - D'après la préface du manuel, celui-ci met l'accent sur les techniques de la lecture.	- Outre les dialogues, 4 textes concernant la culture française sont proposés.	Les dialogues et les chansons / poèmes sont les seules références de lecture.	Dans la partie « dialogue et document », on trouve souvent des textes courts ou des documents qui servent comme document de lecture. Dans la partie « activité », on demande aussi aux élèves d'observer des images ou de lire un petit texte. Il y a ensuite des activités pour vérifier la compréhension ou des tâches à accomplir.	Les activités mobilisant la compétence de compréhension écrite sont marquées par une icône d'oeil. Les types de documents sont très variés (des articles, des textes, des images, des sites Internet, des mails, des faire-part, etc.). Il y a ensuite des questions / activités pour vérifier la compréhension ou des tâches à accomplir.	Il n'y a pas d'exercice sur la compréhension écrite. Les textes et les phrases proposées sont les seules références de lecture.	Excepté les dialogues et des documents (des fiches, des cartes, des photos, etc.), il n'y a pas vraiment de lecture dans ce manuel.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
En ce qui concerne « écrire », les manuels proposent les activités suivantes :	<ul style="list-style-type: none"> - Des questions sont posées pour vérifier la compréhension du texte. Les élèves y répondent par écrit. - Des exercices structuraux. - Très peu d'exercices écrits sont proposés dans le manuel. Le cahier d'exercices propose aux élèves des exercices structuraux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices à trous. - Ecrire des questions et/ou des réponses selon les phrases modèles ou selon les images. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions sur la lecture, celles en vue d'une discussion et les exercices oraux pourront être utilisés comme sujet d'écrit. - Dans la partie « Exercices », on propose des exercices à trous, des paraphrases et des phrases à traduire. On demande parfois aux élèves de reformuler les phrases ou d'écrire un texte court en utilisant les éléments donnés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices grammaticaux (reformulation) - On propose parfois des techniques pour écrire des textes. 	<ul style="list-style-type: none"> Il y a seulement des exercices grammaticaux (à trous, reformulation, structural) et de traduction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a des exercices à trous en abondance. - Quelques exercices de version. - Faire des phrases avec les mots ou les indices proposés. - Faire de petits textes selon les vécus personnels. 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités concernant l'écrit sont marquées par un stylo. - Il y a des exercices à trous. - On y trouve aussi des exercices de répétition : on demande aux élèves d'écrire des phrases selon le modèle, de répondre aux questions par l'écrit, de transformer les phrases, etc. - Les élèves sont invités à écrire de petits textes selon le sujet proposés. 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités mobilisant la compétence d'expression écrite sont marquées par une icône de stylo. Les activités se font sous forme de tâche (participer au forum et écrire son témoignage, rédiger un questionnaire, composer le menu, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'y a pas d'exercices ni sur la production écrite ni sur la grammaire / vocabulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'y a pas d'exercices sur l'écriture sauf quelques exercices à trous.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, consiste à accomplir les tâches en employant des stratégies appropriées. Nous adoptons la définition de la tâche donnée par le *CECRL* :

« 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 »¹⁸⁶.

La communication et même l'apprentissage se réalisent souvent par des tâches. Pour répondre à cette réalité et aux besoins des apprenants, les manuels universels récents présentent des activités qui mobilisent en croisement les compétences de communication chez les apprenants. Quant aux manuels taïwanais, ils gardent des activités plutôt conventionnelles. Les activités langagières dans ces manuels sont souvent traitées séparément, ce qui n'est pas toujours le cas dans une vraie situation de communication.

La plupart des auteurs taïwanais comprennent l'écoute comme une simple réception des sons : à part écouter les dialogues, les textes, le vocabulaire, la phonétique, on donne systématiquement des questions pour vérifier la compréhension sur les dialogues et les textes. Les activités sont en effet assez routinières et automatisées.

En ce qui concerne les activités d'expression, dans les manuels taïwanais, il s'agit plutôt des activités de répétition et d'imitation. Quelques manuels posent des questions pour vérifier si les élèves ont bien appris une règle grammaticale ou une structure. Parmi les quatre manuels scolaires, il n'y a que les deux manuels d'anglais pour les lycéens qui proposent un sujet de discussion à partir du texte étudié. Les élèves peuvent exprimer leurs points de vue librement par rapport à ce thème.

Le manuel *Au seuil de la langue française* propose quelques fois des jeux de rôles dans les leçons, et le manuel *De vous à nous* pose des questions à la fois référentielles et de vérification des connaissances qui, en même temps, mobilisent la culture générale renvoyant très souvent à des expériences personnelles, et qui permettent de vérifier si les élèves ont bien appris la leçon. On relève en effet peu d'activités dans lesquelles les élèves se trouvent impliqués dans les situations de communication proches de la vraie communication, et on observe peu d'interactions entre les élèves à travers ces activités.

¹⁸⁶ *CECRL, op.cit.*, p. 15.

Le manuel *Le nouveau sans frontières* applique des activités orales plus ou moins guidées : on utilise les images comme des consignes, on propose aussi des structures ou des expressions possibles pour que les élèves puissent les employer et approfondir leurs discours par la suite. Cette démarche nous paraît astucieuse car quand les élèves, surtout les débutants, ont peur de commettre des erreurs et qu'ils n'osent pas se lancer directement dans des choses qu'ils ne maîtrisent pas bien, il est important de les accompagner, de les encadrer, et de leur proposer des solutions en premier lieu. Une fois qu'ils ont appris les formules nécessaires et qu'ils ont confiance en eux-mêmes, ils peuvent faire plus aisément une conversation libre.

Lorsque l'on parcourt les manuels faits à Taïwan, on remarque très rapidement que dans ces manuels, les seuls supports de lecture sont les dialogues et les textes. Cependant, dans la vie quotidienne, il y a d'autres choses que les apprenants d'une langue vont découvrir, comme les annonces, les formulaires ou les petites informations. Ceci est une lacune dans les manuels taïwanais. Comme on se trouve toujours face aux mêmes types de textes, l'apprentissage / enseignement devient banal et répétitif. Par conséquent, il est difficile pour les élèves de savoir ce qui les attend quand ils sont dans une vraie situation qui sollicite la compétence de lecture.

A propos des activités écrites, les seules activités proposées par les manuels taïwanais sont des exercices structuraux à trous, qui sont plutôt des exercices grammaticaux. Les élèves sont rarement invités à produire un texte écrit, et ces exercices grammaticaux n'appellent pas de compétences du type macro-fonction¹⁸⁷ chez les élèves.

Cette étude présentant les activités utilisées dans les manuels montre que les activités utilisées dans les ouvrages taïwanais sont souvent des exercices structuraux. On se concentre sur l'acquisition de la langue elle-même, c'est-à-dire son vocabulaire, sa grammaire, sa prononciation, etc., mais les aspects pratique et communicatif sont souvent ignorés. Par ailleurs, les compréhensions et les productions sont toujours traitées séparément, mais en réalité, lorsque l'on utilise la langue, ces quatre activités sont souvent réalisées successivement ou en croisement. L'exemple du manuel *Alter Ego* qui regroupe souvent deux ou plusieurs activités langagières pour accomplir une tâche pourrait donner une piste intéressante à explorer.

¹⁸⁷ Les macro-fonctions sont, selon la définition du CECRL, *des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases*. Par exemple, la description, la narration, le commentaire, l'argumentation, etc.

4.7. Dynamique interne des activités d'enseignement / apprentissage

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Typologie générale des activités d'enseignement / apprentissage	La progression est plutôt lente, allant du simple au difficile. Il est conseillé de suivre les consignes proposées dans les directives des cours et les guides pédagogiques imposés par le ministère de l'éducation. Le schéma du cours est celui-ci : Présentation - répétition et application (exercices structuraux)	La progression est graduelle, allant du simple au difficile. Le schéma du cours est le suivant : Anticipation - présentation - vérification de la compréhension - répétition et application.	La progression dépend du nombre de mots et d'expressions appris. Plus le niveau est élevé, plus il y a de mots/expressions à apprendre. Le schéma du cours est le suivant : Présentation - vérification de la compréhension - discussion - explication - répétition et application.	La progression dépend du nombre de mots et d'expressions appris. Le schéma du cours est le suivant : Présentation - vérification de la compréhension - discussion - explication - répétition et application.	La progression est plutôt linéaire. Elle dépend de la progression grammaticale. Le schéma du cours est le suivant : Présentation - explication - application.	La progression dépend de la grammaire allant du simple au difficile. Le schéma du cours est le suivant : Présentation - explication - application.	La progression est linéaire. Les objectifs linguistique, communicatif et culturel sont cohérents. Le schéma du cours est celui-ci : Présentation - explication - application.	Etant donné que les leçons sont regroupées selon les objectifs communicatifs, les élèves reçoivent les informations en masse, surtout au niveau de vocabulaire, dès les toutes premières pages. La grammaire de ce manuel suit cependant une progression linéaire, du simple au difficile. D'après avant-propos du manuel, le schéma du déroulement est suivant : comprendre - s'exercer - produire.	La progression dans ce manuel est délibérément lente. Chaque nouvelle leçon reprend des éléments déjà appris dans les leçons précédentes et on n'aborde pas trop de points de grammaire au sein d'une leçon. Le schéma du cours est ainsi : Annonce des objectifs - présentation (exposition du vocabulaire et du texte) - explication.	L'apprentissage est fondé sur une compréhension globale dans un premier temps. Les débutants prêtent attention aux passages contenant les éléments linguistiques décrits dans les objectifs et ils peuvent revenir plus tard sur les dossiers et élargir leur étude à partir des points d'appui acquis antérieurement. S'ils ne comprennent pas du premier coup, ils peuvent travailler à partir de ce qu'ils

										comprennent. Chacun fait selon son rythme d'apprentissage. Le schéma du cours est le suivant : Observer - faire des hypothèses - (revenir à la vidéo - préciser l'observation - confirmer les hypothèses) - tester la compréhension - présentation / explication.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Démarche pour saisir le sens (compréhension)	Les textes/dialogues sont accompagnés d'images indicatives et les mots inconnus sont expliqués en L1. Les structures et les exercices répétitifs sont	Les textes, les dialogues, et les exercices sont accompagnés d'images indicatives. Les mots inconnus sont expliqués en L1. On utilise des questions pour vérifier la	On trouve une image indicative pour chaque texte. Les mots inconnus sont expliqués en L1. On utilise des questions pour vérifier la compréhension du texte.	On trouve une image indicative pour chaque texte. Les mots inconnus sont expliqués en L1. On utilise des questions pour vérifier la compréhension du texte.	On trouve une image indicative pour chaque texte. Les mots inconnus sont expliqués en L1 après les dialogues.	On trouve une image indicative pour chaque dialogue à la première page de chaque unité. Les thèmes du vocabulaire sont traduits en L1. Les points grammaticaux	Les objectifs communicatif et linguistique sont annoncés au début de tous les dossiers, ainsi, les élèves peuvent formuler les hypothèses sur ce qui les attendent dans	Les objectifs communicatifs sont annoncés au début de tous les dossiers, ainsi, les élèves peuvent formuler les hypothèses sur ce qui les attendent dans les leçons. Le	Les mots nouveaux dans une leçon sont tous présentés avec la traduction en chinois dans la première page de la leçon. Ainsi, quand les apprennent les textes, ils connaissent	Avant de regarder les séquences, on étudie d'abord un tableau qui introduit les lieux, l'action et les personnages avec des mots et des photos. On pose aussi des questions

	utilisés pour renforcer la compréhension .	compréhension .				ont aussi annoncés en L1 et les explications sur la grammaire se font aussi en chinois.	les leçons. On utilise des images et des indices pour aider à saisir les sens. Il n'y a pas de recours à la L1.	recours à la L1 n'est pas possible dans ce manuel. On utilise des images et des indices pour aider à saisir les sens.	déjà tous les mots. Par ailleurs, les mots et les phrases nouveaux sont tous accompagnés de la traduction en chinois. On recourt en effet la L1 pour saisir le sens.	d'anticipation. Les élèves construisent leurs hypothèses à partir de ce tableau et des séquences visionnées. Le son et l'image dans un contexte précis peuvent aider à la compréhension . Ensuite, la partie « Avez-vous bien suivi l'histoire » propose des questions pour vérifier la compréhension .
--	--	-----------------	--	--	--	---	---	---	--	---

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Démarche pour enseigner / apprendre la grammaire	La grammaire est présentée de manière implicite, qui repose sur une pratique intensive, systématique, répétitive et	La grammaire est présentée de manière implicite, qui repose sur des exercices répétitifs et qui vise une fixation dans	On ne présente plus la grammaire dans ce manuel destiné au lycéen. Cependant, dans la rubrique	L'enseignement de la grammaire se fait de manière implicite. On donne d'abord les structures de la phrase et ensuite des	Les règles grammaticales sont enseignées de façon explicite. Un thème grammatical est énoncé à	On utilise la démarche explicitée pour enseigner la grammaire. On invite les élèves à observer quelques	On applique la démarche explicitée et déductive pour enseigner / apprendre la grammaire. Il y a des tableaux qui	On utilise la démarche explicitée, inductive et guidée pour enseigner / apprendre la grammaire. Dans la	La grammaire est présentée explicitement avec un apprentissage déductif. Les règles sont exposées point par point. On	La grammaire est présentée explicitement avec un apprentissage déductif. Les règles sont exposées point par point. On

qui vise une fixation dans les comportements langagiers. On utilise des questions de vérification pour vérifier si les formes grammaticales sont bien assimilées. L'enseignement / apprentissage se fait du simple au difficile. Les élèves appliquent ces règles après les avoir assimilées de manière systématique et répétitive.	les comportements langagiers. Dans ce manuel, on trouve certaines questions référentielles comme exercices. L'enseignement / apprentissage se fait du simple au difficile et les exercices sont plus variés et moins systématiques.	« Exercice Oral », on demande à l'élève de faire des phrases en utilisant les structures proposées (par exemple : « Compléter les phrases suivantes en utilisant « do all sb can to v... ». Suivez l'exemple » ou « Ton ami s'intéresse à ton projet pour les vacances. Répondez à ses questions selon votre propre projet. Commencez vos réponses par « I + want/like/plan + to + V... » ».	exemples sans donner les explications. Les élèves appliquent les structures dans les exercices à la fin.	l'aide de règles de grammaire, présentées aux apprenants avec un métalangage. Le recours à la terminologie est omniprésent. Puis, on explique les formes et les règles de ce point grammatical. L'explication est en chinois. S'il est nécessaire, on utilise des tableaux pour faciliter l'explication d'un point grammatical. Les exemples sont donnés après les explications.	phrases, puis le manuel explique comment utiliser une règle, sa place dans une phrase, sa classe grammaticale s'il y en a, la traduction et équivalent en chinois, sa fonction, et les structures des phrases. Après l'explication, il y a un dialogue qui met cette règle en situation.	montrent les structures des phrases, et l'apparition répétitive des phrases d'une même structure aide à avoir un certain niveau de mécanisme sur l'application des structures.	rubrique « Point Langue », l'objectif / thème grammatical est annoncé, les élèves savent donc ce qu'ils vont apprendre. Ensuite, on demande aux élèves d'observer les énoncés pour trouver les réponses et les règles par eux-mêmes.	annonce d'abord le point à aborder et on donne tout de suite les explications détaillées en français et en chinois. Les terminologies et les structures des phrases sont données. Parfois on donne des exemples après les explications.	annonce d'abord le point à aborder et ensuite, soit on présente quelques exemples et donne tout de suite les explications, soit à l'inverse. On utilise parfois des tableaux pour montrer la structure de la phrase, parfois des formules (par exemple : verbe + à + infinitif). A la fin de chaque point grammatical, les élèves sont invités à utiliser ce qu'ils ont appris dans des situations concrètes.
---	---	--	--	--	--	--	--	---	---

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Démarche pour enseigner	Tous les nouveaux mots	Tous les nouveaux mots	Tous les nouveaux mots	Tous les nouveaux mots	Tous les nouveaux mots	Les mots sont présentés par	Les mots sont présentés par	Les mots sont présentés « en	Un tableau de vocabulaire est	Le vocabulaire est souvent

/ apprendre le lexique	apparus dans une leçon sont recueillis dans une liste de vocabulaire. Le vocabulaire est présenté en accompagnant de la traduction en chinois. De temps en temps on utilise les images pour renforcer le lien entre les signes et leurs significés. La démarche pour enseigner / apprendre le lexique est répétitive et mémorisatrice.	apparus dans une leçon sont recueillis dans une liste de vocabulaire. Les mots sont exposés en accompagnant de la traduction en chinois. Les images sont assez importantes dans la présentation du vocabulaire. La démarche pour enseigner / apprendre le lexique est plutôt répétitive et mémorisatrice.	apparus dans une leçon sont recueillis dans une liste de vocabulaire. Le manuel accorde une grande importance sur le vocabulaire. Les mots inconnus sont d'abord mis en bas du texte sans traduction mais avec la transcription phonétique. Après le texte, il existe une liste de vocabulaire avec les mots inconnus, sa transcription phonétique, sa nature (adj., n., etc.), les explications en anglais, les explications en chinois, et puis une phrase exemplaire. L'apprentissage demande beaucoup	apparus dans une leçon sont recueillis dans une liste de vocabulaire. Le manuel accorde une grande importance sur le vocabulaire. Les mots inconnus sont d'abord mis en bas du texte sans traduction mais avec la transcription phonétique. Après le texte, il existe une liste de vocabulaire avec les mots inconnus, sa transcription phonétique, sa nature (adj., n., etc.), les explications en anglais, les explications en chinois, et puis une phrase exemplaire. L'apprentissage demande beaucoup	apparus dans une leçon sont recueillis dans une liste de vocabulaire. Les mots sont accompagnés de leur traduction en chinois avec leurs caractéristiques grammaticales dans une liste après les dialogues. Dans la partie « Info », on présente le vocabulaire par thème.	thème et seul le titre du thème est traduit en chinois. On peut apprendre aussi des mots dans les exercices : on donne des images et des mots avec lesquels les élèves doivent faire des phrases ou répondre aux questions. Dans les annexes, le vocabulaire est toujours présenté selon les thèmes mais cette fois-ci, la nature et la traduction en L1 sont données.	thème. On donne soit le titre du thème soit les images, ce qui facilite la compréhension du vocabulaire.	vrac », il y a parfois des images ou des thèmes qui regroupent le vocabulaire mais ce n'est pas systématique ni structuré. C'est surtout à l'élève de trouver ce qu'il a besoin d'apprendre.	mis en position dans la première page de chaque leçon, et tous les nouveaux mots apparus dans une leçon sont recueillis dans cette liste de vocabulaire. On donne la nature du mot, sa transcription phonétique et la traduction en chinois. Dans la partie « vocabulaire », on explique en français et en chinois comment utiliser un mot.	présenté avec la grammaire ou les expressions utiles. Ce sont des mots concernant les actes de parole ou des thèmes.
------------------------	--	---	---	---	--	--	--	--	---	--

			d'effort au niveau de la mémorisation du vocabulaire.	d'effort au niveau de la mémorisation du vocabulaire.						
--	--	--	---	---	--	--	--	--	--	--

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsables, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation	Ces points ne sont pas mentionnés dans la préface du manuel. L'ouvrage déconseille de donner des éléments qui ne sont pas dans le livre, sinon les élèves seront perturbés.	Le manuel indique qu'il propose des textes intéressants qui sont proches de la vie quotidienne avec des images attrayantes pour attirer l'attention des élèves. Des exercices répétés correspondant au thème de chaque leçon permettent aux élèves de bien mémoriser et de pouvoir appliquer le vocabulaire et	Ces aspects ne sont pas mentionnés dans le manuel, or dans les critères standards des cours d'anglais, on espère que les élèves apprennent à être autonome dans leurs apprentissages à travers les cours d'anglais.	Les élèves doivent être actifs, réflexifs et autonome face à leurs propres apprentissages.	Le manuel essaie de séduire les jeunes d'aujourd'hui, de leur donner envie d'apprendre la langue et de découvrir la vie française ¹⁸⁸ . Il faut prendre conscience des situations d'apprentissage, y compris la capacité d'autoapprentissage des élèves(...). Il n'est pas nécessaire de tout enseigner en détail ni de demander aux	Les élèves doivent apprendre à observer et à réfléchir avant d'obtenir l'explication grammaticale. En même temps, on espère que les élèves peuvent avoir une acquisition d'automatismes.	On espère que les élèves peuvent prendre du plaisir dans leur apprentissage. Par ailleurs, la grammaire structurale et des exercices réitérés favorisent un apprentissage mécanique.	Selon l'avant-propos du manuel, l'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion, autant de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie ¹⁹⁰ .	Les cours se font à distance, il est donc difficile de parler du dynamisme dans la classe. Les apprenants sont totalement responsables et autonomes de leurs apprentissages.	Les élèves sont actifs dans l'apprentissage : ils doivent observer et faire des hypothèses pour pouvoir comprendre les contenus du cours. Par ailleurs, le manuel laisse une grande liberté / responsabilité aux élèves ; ces derniers peuvent mesurer leurs capacités et apprendre selon leurs rythmes. Ils peuvent mettre l'accent sur

¹⁸⁸ Yu S-M. et al., *op. cit.*, p.3.

		la grammaire habilement. A partir du tome 5, on trouve des textes concernant les actualités et les cultures chinoises et occidentales pour rendre l'apprentissage de l'anglais plus enrichissant.			élèves de tout mémoriser par coeur pour l'examen ¹⁸⁹ .					des aspects différents (compréhension des situations de communication, des phénomènes culturels, apprentissage des actes de parole, de la grammaire, de la prononciation, etc.) selon leurs besoins.
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--	--

¹⁸⁹ Yu S-M. et al., *op. cit.*, p. 5.

¹⁹⁰ A. Berthet et al., *op. cit.*, p. 3.

Les déroulements d'une leçon de manuels taïwanais peuvent être résumés ainsi : on présente d'abord le contenu que l'on aborde, puis certains choisissent de donner des explications et d'autres montrent les tableaux structuraux. Il y a ensuite des exercices qui répètent les structures et les points grammaticaux appris dans la leçon pour que ces derniers, dans la plupart des cas, deviennent automatisés et mécaniques. A la fin, on applique ces structures et ces règles grammaticales dans des activités pour vérifier si les règles sont bien apprises. La plupart de temps, cette phase d'application n'implique pas les élèves dans les situations de communication. Il y a donc très peu d'activités exigeant une production, orale ou écrite, venant de la part des élèves. La progression de ces manuels dépend soit des règles grammaticales acquises, qui vont souvent du simple au plus difficile, soit du nombre de vocables accumulés. L'aspect fonctionnel est rarement pris en compte. Tous les manuels taïwanais recourent au chinois pour aider les élèves à comprendre les textes. Soit on traduit le vocabulaire, soit on explique la grammaire en langue source, soit les deux. Les images sont aussi des supports qui permettent aux élèves de saisir le sens. Dans trois des quatre manuels d'anglais, on pose des questions après avoir lu ou écouté le texte pour vérifier la compréhension.

Contrairement aux manuels taïwanais, la progression dans les manuels français suit souvent les objectifs fonctionnels. Bien entendu, ces objectifs fonctionnels rejoignent la plupart de temps la progression grammaticale. Comme ces manuels s'adressent aux élèves de différents pays, il n'est pas possible d'utiliser la traduction pour faire comprendre le texte. Ils annoncent donc les objectifs de la leçon et ils fournissent des images en abondance ainsi que des activités d'anticipation pour que les élèves puissent observer et faire des hypothèses avant de se confronter au contenu. Cette phase de préparation amène les élèves à solliciter les connaissances générales ou celles concernant leurs langues maternelles et/ou la langue cible. Ceci permet aux élèves de repérer des éléments divers comme le contexte, les éléments linguistiques et énonciatifs, les informations globales, etc. Ensuite, les élèves peuvent formuler leurs hypothèses et vérifier ces dernières. Dans ce cas-là, les élèves ne sont plus des récepteurs purs mais ils participent activement à la construction du sens des contenus qu'ils vont étudier.

En ce qui concerne la présentation de la grammaire, il est difficile de trouver un modèle ou une règle générale même s'il s'agit des manuels destinés à un public de la même nationalité. Examinons d'abord les deux manuels d'anglais pour les collégiens. Les deux

manuels utilisent une démarche implicite et inductive. La grammaire se fait de manière structurale en accompagnant des exercices intenses et répétitifs qui visent une automatisation dans les comportements langagiers. Nous remarquons que dans le manuel *English 2*, qui est le plus récent parmi ces deux manuels, les types d'exercices sont plus variés et on y trouve certaines questions à la fois référentielles et de vérification. Les élèves ne répondent plus aux questions uniquement pour répondre, il leur faut s'exercer à manier les structures apprises en faisant appel à leurs propres connaissances.

Dans les quatre manuels d'anglais, on relève des formules des phrases toutes faites (par exemple : I + want/like/plan + to...ou bien on donne cette formule sous forme de tableau). Ce type de présentation est très rare dans les manuels de français. Néanmoins, cette mémorisation de formules sans réflexion pourrait être utile pour un public qui a l'habitude à ce genre d'apprentissage. Par ailleurs, les formules toutes faites sont efficaces et utiles dans les expressions orale et écrite. Une fois apprises, les apprenants peuvent les employer facilement.

Dans les deux manuels français *Au seuil de la langue française* et *De vous à nous*, la grammaire se fait explicitement et déductivement. On recourt à la langue source des élèves pour expliquer les points grammaticaux et on emploie des termes métalinguistiques. Cette pratique métalinguistique permet aux élèves de « *tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus ou moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent* »¹⁹¹ et de pouvoir produire des données langagières et de les corriger. Ces deux manuels s'adressent à des apprenants qui apprennent le français dans un environnement où l'utilisation de cette langue est difficile en dehors du contexte scolaire. Dans ce cas-là, la maîtrise de la grammaire est en effet quelque chose de concret qui peut rassurer les apprenants. Par contre, le manuel *De vous à nous* essaie de mettre la grammaire dans les situations de communication. Cette démarche peut faire comprendre aux élèves l'utilité de la grammaire dans les conversations.

Le recours à la langue source est une pratique courante dans la culture d'apprentissage à Taïwan, et l'emploi de la langue source pour traduire le vocabulaire est un usage commun dans les manuels taïwanais. Les sept manuels élaborés à Taïwan que nous étudions utilisent le chinois pour expliquer le vocabulaire (six entre eux intègrent directement la langue source dans les listes de vocabulaire dans les leçons, et un donne la traduction dans la liste de vocabulaire qui se trouve dans les annexes). Pour les élèves de jeune âge, les images sont

¹⁹¹ H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et Didactique des Langues*, 1991, p. 109.

utilisées pour renforcer l'acquisition du vocabulaire. Les deux manuels d'anglais pour les lycéens utilisent non seulement le chinois mais aussi l'anglais pour expliquer les mots et donnent des phrases exemplaires. Ceci permet aux élèves d'élargir leurs champs de vocabulaire et de savoir quand et comment employer ces mots qu'ils viennent d'apprendre. Dans les quatre manuels d'anglais, on peut remarquer que l'apprentissage des mots se fait de façon répétitive et cela demande beaucoup d'efforts au niveau de la mémorisation. Quant aux deux manuels de français élaborés à Taïwan, ils appliquent deux stratégies pour faciliter l'apprentissage / l'enseignement du vocabulaire : les mots sont traduits en chinois et ils sont présentés selon les différents thèmes.

En ce qui concerne les manuels universels, comme ils s'adressent à des apprenants de français du monde entier, on fait appel aux images pour « expliquer » les mots et ces derniers sont regroupés selon les thèmes et/ou les actes de paroles. Par ailleurs, dans la culture didactique française, le recours direct à la langue source des apprenants n'était pas une méthode appréciée pendant de longues années. A l'heure actuelle, même l'approche communicative tolère l'utilisation de la langue source dans l'enseignement des langues étrangères, il est conseillé de n'employer cette dernière que dans certaines circonstances imposées.

A l'égard des listes de vocabulaire, elles

« [...] se composent d'un grand nombre de mots hors contexte dans une langue dont l'apprenant s'efforce de retenir les équivalents dans l'autre »¹⁹².

On peut constater que l'utilisation des listes bilingues dans les manuels constitue un point de vue très partagé dans les manuels élaborés à Taïwan. Le vocabulaire est souvent présenté sous forme de listes de mots hors contextes, et la signification des mots est apprise par le recours à la traduction. Dans les manuels universels, comme il est difficile de donner la traduction, le vocabulaire est souvent regroupé selon les thèmes ou les actes de paroles.

Alter Ego fournit les mots abondants mais en vrac, on y trouve très peu de listes de vocabulaire. Le manuel n'impose pas une liste de mots à apprendre par coeur, et les élèves peuvent apprendre le vocabulaire selon leurs besoins et leurs rythmes. Néanmoins, cette présentation désordonnée pourrait être un obstacle pour les élèves qui n'y sont pas habitués, car si les mots sont dispersés dans les textes sans être repérés dans une liste de vocabulaire à

¹⁹² P. Bogaards, *op.cit.*, p.206.

apprendre, les élèves pourraient être perdus et ils ne savent pas quels mots sont prioritaires à apprendre.

En général, les manuels demandent aux apprenants d'être autonomes, actifs et réflexifs dans leurs propres apprentissages. Un seul manuel (*Au seuil de la langue française*) mentionne la prise de conscience de la situation d'apprentissage et deux parlent de l'envie et du plaisir d'apprendre une langue étrangère. Ces points nous paraissent essentiels dans l'apprentissage / enseignement des langues mais qui sont souvent oubliés dans la pratique réelle.

4.8. Evaluation

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
Evaluation	Le manuel ne propose pas d'évaluation .	Selon le manuel, il propose des exercices simulant le <i>GEPT</i> ¹⁹³ et <i>Les tests de connaissances de base pour les collégiens</i> ¹⁹⁴ .	Le manuel ne propose pas d'évaluation .	Le manuel ne propose pas d'évaluation .	Le manuel ne propose pas d'évaluation .	Le manuel ne propose pas d'évaluation .	A la fin de chaque unité, un bilan est proposé pour une évaluation formative. Les élèves doivent appliquer ce qu'ils ont appris dans l'unité.	Le manuel prépare les élèves à atteindre le niveau A1 et A2 (en partie) décrit dans le <i>CECRL</i> . Il propose deux types d'évaluation. Les évaluations formatives sont proposées à la fin de chaque dossier à partir du dossier 3. L'apprenant doit être conscient de ce qu'il sait faire et ce qu'il a appris, il doit s'autoévaluer et faire le point avec le professeur sur les acquis et les points à améliorer. Il y a aussi des bilans d'évaluation sommative après tous les trois dossiers qui permettent à l'enseignant d'évaluer les acquis et savoir-faire des apprenants.	Le manuel ne propose pas d'évaluation.	Le manuel ne propose pas d'évaluation .

¹⁹³ General English Proficiency Test (Test de Compétence Générale en Anglais) : Pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et un apprentissage global et général de l'anglais, le ministère de l'éducation de Taïwan lance le projet « GEPT » en 1999. Le GEPT est divisé en cinq niveaux, il teste sur les compétences orale et écrite. Le GEPT est utilisé comme référence de recrutement reconnu par les instituts gouvernementaux et les entreprises privés. Il est aussi utilisé comme référence d'admission, de classement et de repère par des écoles / universités privées et publiques.

¹⁹⁴ Actuellement, il y a trois voies permettant aux collégiens taïwanais de continuer leurs études au lycée. Les lycées peuvent choisir leurs futurs élèves selon les notes que ces derniers obtiennent lors des *tests de connaissances de base pour les collégiens*.

Excepté les manuels *Le nouveau sans frontières* et *Alter Ego*, les autres manuels ne proposent aucune évaluation au sein des ouvrages. Toutefois, certains d'entre eux ont quand même pour objectif la réussite aux concours ou aux tests. Les contenus de ces manuels correspondent aux critères fixés selon différents types de concours / tests et les élèves doivent atteindre le niveau pour pouvoir réussir ces derniers. *Alter Ego* est le seul manuel parmi ces dix étudiés qui propose un portfolio permettant aux élèves de s'autoévaluer. Cette étape de prise de conscience de ce que les élèves savent faire et de leurs lacunes nous paraît très important pour pouvoir procéder un apprentissage autonome chez les élèves.

4.9. Le rôle de la langue maternelle

Le rôle de la langue source (L1) est une question qui a toujours été soulevée dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. L'utilisation ou l'interdiction de la L1 est souvent un sujet de débat dans les différents courants méthodologiques (Germain 1993, Castellotti 2001). Actuellement, avec l'approche communicative, la L1 est autorisée et elle reprend enfin une petite place en classe de langue. On préfère la L2 utilisée en classe, mais le recours à la L1 est toléré. Elle sert surtout à débloquer des obstacles dans la communication et dans l'apprentissage.

On peut se poser la question suivante : est-il possible d'éviter complètement à l'apprenant de dire un mot ou un énoncé en sa langue maternelle ? De plus, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la médiation entre deux langues (L1 et L2) est souvent une des compétences importantes que les apprenants souhaitent acquérir. Le recours à la L1 peut être, dans ce cas-là, un exercice d'interprétation entre la langue source et la langue cible. Il reste à savoir à quels moments, dans quelles circonstances, et par quels moyens l'enseignant peut laisser intervenir la L1 dans la classe de langue.

Titre	English 1	English 2	English 3	English 4	Au seuil	De vous à nous	Sans frontières	Alter Ego	Français 1	Avec plaisir 1
La place de la L1	Le vocabulaire à côté de chaque texte / dialogue, ainsi que celui de chaque leçon mis dans l'annexe, est accompagné de la traduction en chinois. On utilise la L1 pour donner les consignes dans les exercices. La grammaire n'est pas expliquée en L1.	La L1 est seulement utilisée pour expliquer les mots inconnus.	La L1 est seulement utilisée pour expliquer les mots inconnus et les expressions.	La L1 est seulement utilisée pour expliquer les mots inconnus et les expressions.	La L1 sert à expliquer le vocabulaire, les règles de prononciation, la grammaire, et les sujets culturels. Les consignes des exercices sont données en L1 et en L2.	La L1 occupe une place très importante surtout dans l'explication de la grammaire.	Le manuel est rédigé intégralement en français. On ne trouve aucune traduction dedans.	Le manuel est tout en français. On ne trouve la traduction que dans la liste de vocabulaire dans les annexes.	Etant donné que l'apprentissage se fait à distance et de façon autonome, la L1 occupe une place très importante dans ce manuel. Les textes, la grammaire, le vocabulaire et la phonétique sont traduits et expliqués en L1.	Le manuel est tout en français. Par ailleurs, puisque l'on ne demande pas aux élèves de tout comprendre du premier coup et que l'on les invite à avoir une compréhension globale et à revenir aux séquences plus tard, on peut supposer que les auteurs n'encouragent pas l'utilisation de la L1.

Le recours à la L1 dans une classe de langue est un phénomène spécifique pour un groupe d'apprenants ayant la même langue source. Nous pouvons trouver ce fait dans les manuels élaborés à Taïwan. La L1 joue, en général, trois rôles différents : elle peut être une simple accompagnatrice des consignes des exercices (comme dans les quatre manuels d'anglais) ou un intermédiaire pour traduire le vocabulaire. La L1 est également utilisée pour expliquer et expliciter la grammaire de la L2 (comme dans les trois manuels de français). Cette démarche peut faciliter la compréhension des règles grammaticales.

Dans les manuels universels qui ne s'adressent pas à un public spécifique, nous avons observé une tendance dans les ouvrages récents : à la fin du livre, on peut retrouver une liste récapitulative de tous les mots apparus dans les leçons. Souvent, les mots dans cette liste sont traduits en anglais et en plusieurs langues.

5. L'évolution des manuels élaborés à Taïwan

Nous pouvons maintenant essayer de répondre aux questions qui ont été posées avant d'avoir procédé notre analyse de manuels. Tout d'abord, à Taïwan, la culture d'apprentissage a évidemment une influence sur l'élaboration du manuel. Par exemple, la participation de la part des élèves ne nous paraît pas évidente quand on utilise ces manuels. Il n'y a pas beaucoup d'activités qui invitent les élèves à prendre la parole, à s'exprimer plus librement, à accomplir des tâches, etc. C'est la même conception dans les manuels de français, dont l'apparition est plus récente et date du projet de propagation des langues étrangères secondes.

En ce qui concerne l'orientation politique et son influence, les *Critères Standards des cours* ont des conséquences sur l'organisation des manuels et les contenus choisis. Comme les manuels d'anglais doivent suivre les critères instaurés par le ministère de l'éducation, nous avons pu observer de nombreux points communs entre les manuels ayant le même public. Il y a en effet peu d'évolutions et peu de changements dans ces manuels. Ceci dit, les collégiens et les lycéens actuels ont des méthodes semblables à celles des années 80 et 90.

Quant aux manuels de français élaborés à Taïwan, non seulement les formes mais aussi les contenus sont assez divers, la présentation des contenus n'est pas tout à fait semblable à celle des manuels d'anglais. Les manuels de français ont plus de « personnalité » et avec différents auteurs, les conceptions sont plus ou moins diversifiées.

Les manuels de français et d'anglais sont, dans une première phase d'analyse, très

différents. Toutefois, si on examine la typologie générale des activités présentées dans les manuels, on peut quand même trouver une certaine logique et un schéma ressemblant pour ces manuels : on présente d'abord les contenus à apprendre, sous forme de texte et/ou de dialogue. Il y a ensuite une partie d'explication ou d'exposition du vocabulaire et de la grammaire et enfin, on donne des exercices pour vérification l'apprentissage.

Dans ces manuels, le vocabulaire est souvent accompagné de la traduction et présenté sous forme de liste. Les mots à apprendre sont souvent reliés à un thème et rarement à un objectif fonctionnel.

On trouve le même phénomène dans la grammaire : on enseigne la grammaire qui, souvent, ne répond pas aux besoins fonctionnels. Dans les manuels taïwanais, on relève trois types de présentation pour enseigner la grammaire : soit on présente la grammaire de manière structurale à l'aide des tableaux, soit cette dernière est présentée avec des formules figées, soit on donne des explications détaillées en chinois. La démarche pour enseigner la grammaire est en effet assez variable dans les différents manuels. Certains emploient une démarche implicite, d'autres, explicite. Par contre, quand on examine d'autres manuels de français élaborés à Taïwan, on peut remarquer que la grammaire explicite et déductive ou guidée est très répandue dans la pratique de l'enseignement du français.

L'utilisation de la L1 est courante dans ces manuels locaux. Ce qui diffère, c'est que les manuels d'anglais utilisent la L1 surtout pour expliquer le vocabulaire et les consignes des activités, tandis que les manuels de français donnent non seulement la traduction du vocabulaire à apprendre, mais ils utilisent aussi la L1 pour préciser les règles grammaticales.

La notion de tâche n'est introduite dans aucun manuel élaboré à Taïwan. Les activités n'ont pas pour but de réaliser une mission, mais tout simplement de « faire des exercices » et de « s'entraîner à la langue ». Les manuels demandent rarement aux élèves d'appliquer ce qu'ils ont appris dans une situation de communication proche de la réalité. Par ailleurs, les exercices oraux et écrits proposés dans ces manuels sont souvent là pour vérifier si les élèves ont bien appris les différents éléments dans la leçon.

Il est difficile de conclure de façon résolue que les manuels de français ne se sont pas du tout inspirés des manuels d'anglais. Il est vrai que les auteurs des manuels de français apportent plus leurs idées et leurs conceptions concernant l'enseignement / apprentissage d'une langue dans leurs ouvrages. Cependant, il y a tout de même certains points communs entre les deux types de manuels.

Conclusion

Dans l'étude des *Critères standards des cours d'anglais pour les lycées taïwanais*, nous avons remarqué une volonté de mettre l'accent sur le vocabulaire et sur la grammaire dans les programmes d'enseignement de l'anglais à Taïwan. A plusieurs reprises, les *CA* mentionnent le vocabulaire et la grammaire comme études à part entière (dans l'élaboration des manuels aussi bien que dans les méthodes d'enseignement conseillées). Ils considèrent que ces deux éléments linguistiques sont les bases pour bien maîtriser la langue. Cette situation peut être également le résultat des concours d'entrée au lycée et à l'université (il suffit de bien connaître le vocabulaire et la grammaire pour pouvoir réussir le concours).

Dans ce chapitre, nous avons également effectué une analyse des manuels utilisés dans le cadre scolaire taïwanais de différentes époques. Pour savoir si les manuels taïwanais sont conditionnés par la culture d'apprentissage et l'orientation politique du pays, nous avons réalisé une analyse englobant des manuels de français et d'anglais utilisés dans les contextes scolaires à Taïwan. Nous les avons également comparés avec quelques manuels universels pour voir les différences entre ces deux types de manuels, pour mieux comprendre si la culture d'un pays influence l'élaboration des manuels, et pour savoir comment les politiques linguistique et éducative y sont représentées.

Nous avons vu que les manuels d'anglais fait à Taïwan sont bien encadrés par les directives du ministère de l'éducation, les manuels se ressemblent entre différentes phases scolaires et il y a peu de modifications depuis ces vingt dernières années. Les auteurs des manuels de français, quant à eux, ont plus de souplesse au niveau de la présentation du contenu, de la procédure méthodologique et de la mise en forme. Néanmoins, on a quand même pu relever des points communs entre ces deux types de manuels. Les manuels de français élaborés à Taïwan essaient de se débarrasser de certaines vieilles traditions concernant la méthodologie d'enseigner / apprentissage. Toutefois, il est difficile de négliger totalement les habitudes d'apprentissage des élèves taïwanais (et peut-être aussi les habitudes d'enseignement des professeurs taïwanais) et de faire un ouvrage révolutionnaire.

Les chapitres suivants essaient de comprendre les comportements et les attitudes des apprenants taïwanais afin de pouvoir leur proposer des méthodes plus adaptées.

DEUXIEME PARTIE

Ancrage théorique et analyse du corpus

Chapitre 5 : Le cadre de la recherche

1. La conception de la recherche

L'apprentissage d'une langue étrangère consiste non seulement à « *aller à la rencontre de l'autre* »¹⁹⁵ mais il donne aussi une occasion de mieux se connaître, car

« Chacun doit pouvoir prendre conscience de ses propres références culturelles car l'ouverture aux autres ne peut se faire sans un regard interrogateur sur soi »¹⁹⁶.

Les expériences d'apprentissage d'une langue étrangère peuvent avoir de grandes différences quand les contextes changent. Apprendre une langue à l'étranger et rencontrer des gens de pays différents sont des expériences enrichissantes. Pendant les séjours à l'étranger, les apprenants rencontrent des besoins immédiats de communication et sont confrontés à des cultures d'apprentissage et des méthodes d'enseignement qui sont différentes des leurs. Ceci pourrait les amener à réfléchir sur leurs méthodes et leurs habitudes d'apprentissage, et à modifier leurs relations avec l'apprentissage. Les étudiants ayant ces expériences pourraient nous aider de répondre à certaines questions, en particulier dans le cas qui nous intéresse ici, Taïwan :

- Que pensent les étudiants taïwanais de leurs habitudes culturelles d'apprentissage ? Leur avis à ce sujet est-il le même que celui des occidentaux ? Par ailleurs, au sein d'un groupe social dont les membres partagent la même culture d'apprentissage, les représentations de l'apprentissage peuvent-elles évoluer selon les différentes expériences d'apprentissage ?
- Si les représentations sont évolutives, comme l'apprentissage français en France est une expérience positive, comment pourra-t-on « emprunter » cette expérience en la mettant à profit dans l'apprentissage à Taiwan, sachant que les deux contextes d'apprentissage sont différents ? Par ailleurs, si certains aspects de cette expérience sont mal perçus par les Taiwanais, pourrait-on en tirer des leçons ?

¹⁹⁵ P. Blanchet, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, 1998, p. 68.

¹⁹⁶ L. Flecheux et S. François, *Découvrir le tiers-monde, la rencontre des cultures : des week-ends de formation pour les étudiants*, 2000, p. 62.

1.1. Quatre questions fondamentales de la recherche

L'analyse qui suit consiste à comprendre quatre données caractéristiques chez les étudiants taïwanais :

- Les représentations de l'apprentissage, notamment du français, ainsi que les représentations des habitudes culturelles d'apprentissage chez les étudiants taïwanais : comment les Taïwanais conçoivent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère et du français ? Par ailleurs, les gens disent souvent que les apprenants asiatiques sont plus réservés et moins spontanés dans une classe de langue. Quels sont les avis des apprenants Taïwanais à ce propos ? Enfin, les représentations de l'apprentissage sont-elles évolutives lorsque les contextes d'apprentissage changent ?
- Les contextes d'apprentissage et son influence : comment les contextes éducatif, socioculturel, linguistique, etc. influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles sont les réactions des élèves pour s'adapter aux différents contextes d'apprentissage ?
- Le méta-apprentissage : comment les apprenants apprennent-ils le français ? Que font-ils en classe de français ? Quels sont les facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage / l'enseignement de cette langue ? Qu'est-ce que les apprenants aimeraient faire en classe de français s'ils avaient le choix ?
- Les difficultés : qu'est-ce qui s'avère le plus difficile dans la langue française pour les élèves Taïwanais ?

1.2. Les publics retenus pour l'enquête

Notre recherche s'intéresse avant tout aux représentations et aux opinions des apprenants sur leurs propres apprentissages. Comme le note S. Moirand :

« se demander qui est l'apprenant, c'est chercher à connaître [...] quelles sont ses connaissances, ses domaines d'expérience et surtout ses habitudes d'apprentissage (données dont il faudrait tenir compte pour le choix des stratégies d'enseignement) »¹⁹⁷.

¹⁹⁷ S. Moirand, *op.cit.*, p. 46-47

Deux groupes d'étudiants taïwanais ont été choisis comme notre référence de recherche. Le premier groupe est constitué d'étudiants apprenant le français dans le cadre universitaire à Taïwan. Le deuxième groupe est formé par des Taïwanais résidant en France qui apprenaient / avaient appris cette langue dans les centres universitaires de français ou qui préparaient un diplôme français en France. Ces deux groupes d'étudiants ayant une tranche d'âges proches (la plupart sont des adultes entre 19 et 30 ans), ils suivent les cours de français dans des situations d'apprentissage similaires : les cours de français intensifs dans un cadre universitaire. Ils sont plus ou moins motivés (contrairement à l'anglais, le français n'est pas une discipline imposée) et leurs objectifs d'apprentissage sont souvent les mêmes : continuer les études en France et/ou trouver un travail grâce à leur outil linguistique.

Les étudiants du premier groupe viennent des départements de français de cinq universités taïwanaises mentionnées dans le premier chapitre. Avant de lancer les enquêtes, nous avons diffusé un petit sondage auprès d'environ deux cents étudiants de ces départements de français. Parmi eux, vingt-cinq étudiants ont répondu à notre appel et ont participé aux entretiens (dont une personne qui a fait un an de français dans un lycée en France, une autre qui est un Chinois de Macau, et enfin une dernière qui faisait du français en cursus double). Le nombre de représentants de ces cinq universités n'est pas égal, car les étudiants de certaines universités étaient plus intéressés que d'autres à répondre à nos questions.

Quant au deuxième groupe, la plupart des participants aux entretiens faisaient ou avaient fait du français au sein de l'Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Etrangère (IRFFLE) de l'Université de Nantes. On note deux cas particuliers dans cette population de sondés : l'un faisait des études de musique à Paris et n'a jamais étudié le français à Nantes ; l'autre préparait un diplôme de master première année et n'a jamais suivi de cours de français dans un centre de français en France. Dix personnes ont participé à nos enquêtes. Avec les étudiants du premier groupe, nous avons eu, au total, trente-cinq entretiens.

Nous utiliserons désormais les termes « TT » pour désigner les étudiants taïwanais apprenant le français à Taïwan et « TF » pour les étudiants taïwanais apprenant le français en France.

1.3. La problématique globale de référence

Nous empruntons la « problématique globale de référence » qui est définie par C. Puren dans les termes suivants :

« l'ensemble des paramètres de ses trois éléments constitutifs, à savoir les apprenants, l'enseignant et l'environnement / situation d'enseignement / apprentissage, ensemble que les spécialistes prennent systématiquement en compte - consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement – dans l'élaboration, le développement et la diffusion d'une méthodologie constituée ». ¹⁹⁸

Cette description de la problématique globale de référence nous permet de connaître les besoins et les obstacles intrinsèques et extrinsèques de l'apprentissage du français chez les étudiants taïwanais.

Problématique globale de référence	
FLE à l'université à Taïwan	FLE en France

Apprenants	
Adultes	Adultes
Volontaires ou forcés (à cause du système de concours d'entrée à l'université)	Volontaires
Plus ou moins motivés	Motivés pour la plupart
- Besoins à long terme identifiables : travail, études, etc. - Sans besoins immédiats, besoins futurs non identifiables.	Besoins immédiats et identifiables.
- Investissement personnel concentré sur la langue cible. - Choix plus ou moins contraints selon le résultat du concours d'entrée à l'université	Investissement personnel concentré sur la langue cible.

¹⁹⁸ C. Puren, *Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère*, 1998, p.361-362.

Priorité aux outils linguistiques et à la culture / civilisation.	Priorité à la communication orale quotidienne.
Avoir une langue-culture source en commun (le chinois mandarin et la culture chinoise à Taiwan).	Sans langue-culture source en commun.

Enseignants	
Natifs et non natifs confondus	Natifs
Formation théorique pour la majorité.	Formation théorique et pratique.
Formés à la théorie pour la majorité.	Formés à une tradition didactique unique.

Environnement/situation d'enseignement/apprentissage	
Objectifs plus ou moins choisis par chaque université.	Objectifs choisis.
Objectifs prioritairement langagier et culturel.	Objectif prioritairement langagier.
Présence d'une langue-culture source unique (le chinois mandarin et la culture chinoise à Taiwan).	Absence de langue-culture source unique.
Milieu hétéroglotte (peu d'occasions pour mettre en application les apprenants en classe et hors-classe).	Milieu homoglotte (possibilités immédiates de valoriser les apprentissages en classe et hors-classe).
Cours intensifs (environ 16 heures par semaine).	Cours semi-intensifs ou intensifs (5 heures par semaine ou plus).
Périodes d'apprentissage limitées (4 à 5 ans pour les étudiants en licence), entrecoupées de vacances.	Périodes d'apprentissage limitées (quelques mois), entrecoupées de vacances.
Validation obligatoire de chaque matière pour avoir le diplôme.	DELF/DALF/TCF ou diplôme de l'établissement selon les demandes des apprenants, sinon pas ou peu d'incidence sur les validations.
Groupes relativement chargés. Selon les différents cours, le nombre d'élèves est variable (environ 15-20 personnes pour les cours oraux. Pour les cours comme la	Groupes restreints (entre 10 et 15 personnes).

grammaire, il peut y avoir entre 40 et 70 personnes)	
Large accès aux moyens techniques.	Large accès aux moyens techniques.
Département de français.	Institution spécialisée en FLE ou en langues étrangères.

1.4. Les particularités de la recherche

Par rapport aux autres études sur les habitudes culturelles des Sinophones réalisées dans le cadre de l'apprentissage du français, l'originalité de notre recherche repose sur la constitution du groupe de personnes interviewées et sur une analyse qualitative.

1.4.1. Une tentative pour constituer les corpus dans les différents milieux d'apprentissage

Contrairement aux autres études / enquêtes qui traitent séparément les milieux d'apprentissage hétéroglotte ou homoglotte, les interviewés de notre étude font partis des deux milieux d'apprentissage (les étudiants taïwanais apprenant le français à Taïwan et en France). Ainsi, nous pourrions mieux cerner les pratiques spécifiques de ces deux milieux. Cette étude comparative nous permettra aussi de mieux connaître les représentations, les habitudes et les souhaits de ces personnes apprenant le français, ainsi que les avantages et les points faibles des deux groupes d'apprentissage. Nous espérons également tirer des leçons de leurs expériences d'apprentissage afin de proposer un apprentissage plus adapté aux apprenants taïwanais.

Par ailleurs, nous avons essayé de prendre contact avec les étudiants des cinq départements de français de Taïwan. Comme chaque université a ses propres objectifs et sa propre politique d'enseignement, les méthodes d'enseignement et les impressions des étudiants peuvent être très éloignées d'une université à l'autre. Malgré l'inégalité du nombre d'étudiants désireux de répondre aux entretiens pour chacune des universités, nous avons tout de même pu réussir à avoir des représentations pour chacune des universités.

1.4.2. L'entretien interactif comme méthode de recueil des données

Une autre particularité qui nous différencie des autres recherches menées (Yang K.-J.¹⁹⁹, B. Bouvier²⁰⁰, etc.) est l'application d'une étude qualitative. Nous avons choisi l'entretien qui sollicite l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté comme méthode de recueil des données. Les raisons sont multiples et décrites ci-dessous.

Premièrement, nous considérons que l'interview est une méthode pertinente et commode pour connaître les attitudes et les représentations relative à notre sujet. Comme le note Bres :

« La sociolinguistique qui traite des pratiques et des représentations (socio)linguistique a, plus que tout autre science sociale, affaire à du matériau verbal, à de la matière discursive. (...) L'entretien apparaît donc comme un merveilleux outil de recueil des données : sa médiation permettrait d'attendre la parole des informateurs en court-circuitant les pratiques sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien ; le détour de l'interview irait plus rapidement – sinon plus droit – au but que l'observation directe desdites pratiques »²⁰¹.

L'association entre l'entretien et une étude basée sur les opinions et les attitudes nous semble justifiée. Dans une étude de Maurer sur les méthodes d'enquête concernant les études sociolinguistiques, l'auteur explique que

« ce que les gens disent qu'ils font est en fait surtout ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils acceptent de dire, ce qu'ils pensent que l'on attend qu'ils disent. En d'autres termes, on recueille essentiellement des représentations et encore ces représentations ne sont-elles atteintes qu'à un niveau quantitatif et à condition d'administrer un nombre relativement important de questionnaires ; mais le sondage, fournissant des possibilités de réponse préconçues ou limitant le choix à oui ou non, ne permet pas de savoir comment ces représentations sont construites par le sujet, ni comment elles peuvent être articulées à d'autres »²⁰².

Ensuite, les analyses quantitatives peuvent montrer la tendance, la généralité, et la

¹⁹⁹ YANG Kuang-Jane (1993) : *L'apprenant et l'enseignant chinois de français face à l'enseignement de la grammaire*, Th : Linguistique, Université Grenoble 3, 398 p.

²⁰⁰ BOUVIER, Béatrice (2000) : *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, Th : didactologie des langues et cultures, Université Paris 3, 473 p.

²⁰¹ J. Bres, *L'entretien et ses techniques*, 1999, p.61-62.

²⁰² B. Maurer, *Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique*, 1999, p. 181-182.

globalité d'un phénomène. Cependant, il est plus difficile de connaître les raisons et les autres paramètres cachés qui ont de l'influence sur les résultats à travers une étude quantitative, chose qui est plus facile à réaliser avec une approche qualitative.

« De sorte que l'interview directive aboutit à des effets inverses de ceux attendus : elle est de fait sans cesse guettée par l'artificialité, le malentendu, la superficialité et la stéréotypie, qui minent de l'intérieur sa pertinence méthodologique. Pour autant, le questionnaire n'a pas à rejeter en tant qu'outil de recueil de données »²⁰³.

Par rapport au questionnaire préétabli et présumé, l'avantage de l'enquête semi-directive est que ce sont les interviewés qui élaborent les représentations d'eux-mêmes en utilisant leurs propres mots.

Au lieu d'une méthode non-directive, nous préférons réaliser nos enquêtes de manière semi-directive. L'entretien pour une recherche est considéré comme un fait formel, tendu ; les monologues des interviewés dans un entretien non directif créent en effet une situation embarrassante, surtout quand il s'agit de gens réservés, qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole. En choisissant l'entretien semi-directif, l'intervieweur et l'interviewé sont dans une situation d'interaction, avec une production active :

« Que l'intervieweur, au lieu de se retrancher dans la non intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière : à savoir que – s'il n'abandonne pas son rôle : c'est lui qui pose les questions – il participe activement à la production de la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation. Par cette dimension, l'entretien voit son caractère formel diminué, sans pour autant se confondre avec une conversation : l'enquêteur a pour visée non de parler mais de faire parler ; il subordonne sa parole à la parole de l'autre et à l'écoute minutieuse qu'il en fait. Une conversation est non seulement un plaisir mais une détente ; (...) »²⁰⁴.

En outre, quand on étudie les enquêtes une par une, en procédant à une analyse verticale, on peut mieux comprendre les faits qui sont présentés à travers les différents profils de

²⁰³ J. Bres, *op.cit.*, p. 64-65.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 68.

personnages, puisque les méthodes et les pratiques d'apprentissage dépendent non seulement de la personnalité de chaque personne, mais aussi de leurs milieux familiaux, sociaux et institutionnels, et de ses expériences personnelles. Cela évite de créer ou de renforcer les stéréotypes sur les apprenants taïwanais.

1.4.3. Le méta-apprentissage

Un autre avantage à effectuer des enquêtes orales est que cette approche peut solliciter une prise de conscience de l'apprentissage chez les apprenants. Ces derniers peuvent formuler de manière plus complète et plus concrète leurs idées sur leurs apprentissages du français. Ils peuvent partager leurs propres expériences oralement, les expliquer, les critiquer, donner leurs propres avis voire proposer des solutions eux-mêmes. Ils sont non seulement des interviewés vis-à-vis de nos questions, mais nous espérons également que nos questions les amèneront à avoir des réflexions sur leurs propres apprentissages.

2. Recueil des données

Notre enquête est réalisée à partir de deux groupes : parmi les interviewés du groupe TT, les étudiants viennent de cinq universités différentes. Nous avons pu obtenir leurs coordonnées grâce à une petite enquête préalable distribuée au sein de différentes universités et grâce à des associations des étudiants du département de français. Les interviewés ont répondu volontiers à notre appel. Beaucoup d'amis nous ont aidés également à trouver des gens de leur entourage pour répondre à nos questions.

La plupart des étudiants du groupe TF (les étudiants résidant en France) fait ou faisait partie de l'association des étudiants taïwanais à Nantes. D'autres sont des amis personnels.

2.1. Les entretiens individuels.

Les enquêtes ont été réalisées sous forme d'interviews individuelles. Nous avons choisi les supports informatiques et Internet comme moyens pour recueillir les corpus, et les interviews se sont faites sous forme de « chat ». Le recours à l'informatique n'a pas été choisi au hasard. Comme notre étude s'intéresse avant tout aux réponses et aux avis des gens, ce

n'est pas une étude purement linguistique, et les intonations, les aspects phrastiques, etc., ne sont pas inclus dans notre analyse, l'enregistrement des sons nous paraissait donc facultatif. Internet est par conséquent, considéré comme la meilleure solution à plusieurs problèmes techniques :

- En raison du coût, nous n'avons pas pu nous permettre d'effectuer les entretiens à Taïwan. Par ailleurs, les étudiants du groupe TT venaient de différentes villes, même si nous avions pu les interviewer sur place, il aurait été trop complexe de faire des voyages dans les différentes villes.
- Les étudiants TT ont été « recrutés » successivement sur une période de temps assez large. Internet et le « chat » nous ont paru les méthodes les plus flexibles et les plus adaptées pour répondre à notre besoin. De plus, cette technique nous a aidés à résoudre le problème temporel : le décalage horaire empêche le rendez-vous avec les étudiants TT. Avec Internet, les entretiens ont pu être faits très tard le soir (synchronisés à l'heure de Taïwan), après les cours ou les activités professionnelles des gens.
- Les interviewés TF ont aussi indiqué qu'ils préféreraient passer une heure à répondre aux questions sur Internet plutôt que d'avoir un rendez-vous pour un entretien mené dans une ambiance trop sérieuse.

Pour les étudiants TT, l'utilisation d'Internet comme moyen pour recueillir des informations a été un avantage car ils ont pu rester anonymes ou tout du moins, n'ont pas eu à s'exposer. Comme nous ne connaissions pas ces personnes, nous pensons que le fait de rester derrière un ordinateur est une sorte de protection, et cela a permis plus de spontanéité de la part des interviewés. Par ailleurs, le système de « chat » facilite le stockage des données recueillies.

2.2. L'utilisation du chinois comme langue d'entretien

Les entretiens se sont effectués en chinois pour les raisons suivantes :

Cet entretien n'est pas un test de connaissance ou de capacité de la langue française. Par prudence, nous posons les questions en chinois, pour que les interviewés n'aient pas le sentiment de subir un test du niveau en français. Par ailleurs, certains étudiants avaient fait seulement un an de français. Si l'entretien s'était déroulé en français, ces derniers se seraient peut-être sentis moins à l'aise pour répondre aux questions formulées en français, et les

réponses auraient été moins détaillées. Dans son article sur l'enquête sociolinguistique, Boukous explique que :

« Une recommandation évidente mais utile : le questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets »²⁰⁵.

Notre enquête tente de connaître les attitudes et les opinions des étudiants, et non de produire un test de niveau de la langue cible de ces derniers. Nous considérons donc que le chinois, la langue commune des enquêtés et de l'enquêtrice, est le meilleur outil linguistique pour pouvoir recueillir des informations plus pertinentes et intéressantes, car l'utilisation du français risque d'entraîner un défaut d'informations qui auraient pu s'avérer intéressantes. De plus, utiliser la langue maternelle facilite la tâche des personnes interviewées. Nous supposons qu'ainsi les étudiants seraient davantage disposés à nous aider en répondant à nos questions, et qu'ils nous donneraient ainsi plus d'informations.

2.3. La traduction des entretiens

La traduction en français des entretiens réalisés initialement en chinois est un travail intéressant et enrichissant. Elle nous permet de nous rendre compte combien les deux langues sont différentes, et que bien apprendre une langue étrangère éloignée de notre langue maternelle n'est pas une tâche aisée. Nous essayons de respecter le sens des textes originaux tout en tâchant de rendre ces derniers compréhensibles pour les lecteurs non sinophones.

Le chinois est une langue assez concise. Beaucoup de choses sont sous-entendues par les interlocuteurs. Lors de la traduction vers le français, nous avons eu souvent besoin d'ajouter des mots ou de faire un passage d'explicitation pour rendre le texte compréhensible. Ces éléments ajoutés pour une meilleure compréhension en français sont mis entre parenthèses.

Par ailleurs, il y a des notions qui ne sont pas équivalentes dans les deux langues. Dans ce cas-là, nous gardons les mots chinois en donnant des explications. Prenons le mot « Buxi » en exemple. On peut le traduire par « suivre les cours de soutien ». Cependant, à Taïwan, le mot « Buxi » signifie aussi le moyen pour pouvoir réussir aux concours d'entrées au lycée et à l'université. De plus, même les étudiants suivant des cours à l'université vont au « buxi ban » (école de cours de soutien) pour pouvoir réussir aux examens d'accès aux diplômes de master.

²⁰⁵ A. Boukous, *Le questionnaire*, 1999, p.20.

« Buxi » est donc une « activité » très répandue à Taïwan et elle demande du temps et de l'argent supplémentaires aux élèves et aux parents²⁰⁶. Ainsi, dans la traduction, nous gardons les mots comme « buxi » et « buxi ban » en espérant pouvoir garder les sens lexicaux et socioculturels des mots. Nous donnons alors les explications complémentaires en français.

2.4. Analyse des données

Les entretiens seront analysés à partir de deux approches. Nous effectuerons d'abord une analyse horizontale, puis verticale, pour que tous les aspects soient pris en compte.

- Analyse horizontale : une étude horizontale de toutes les réponses d'une même question nous aide à connaître les tendances, les opinions et les attitudes générales des étudiants taïwanais par rapport à la question posée. Cette approche nous permettra d'avoir un panorama des représentations, des habitudes, des souhaits, des difficultés, etc. de l'apprentissage du français chez les apprenants taïwanais.
- Analyse verticale : en complément de l'analyse horizontale, nous ferons une analyse verticale qui nous permettra de mieux comprendre les résultats obtenus lors de l'analyse horizontale. Comme les étudiants ont tous des profils plus ou moins différents, leurs opinions sont en effet assez diverses. Nous voulons voir comment les réponses se diversifient selon les différents individus, et à partir de cette observation, nous essayerons d'établir quelques profils typiques qui pourront résumer les comportements et les méthodes d'apprentissage des Taïwanais.

²⁰⁶ Beaucoup d'élèves vont à « buxi ban » juste après l'école. Ils y vont trois à quatre jours par semaine, voire plus. C'est aussi une « activité » très répandue dès le plus jeune âge : selon un sondage en 2008 du journal « China Times », 77% de collégiens vont aux « buxi ban » après les cours à l'école.

Chapitre 6 : Les représentations des langues et des apprentissages des langues chez les étudiants taïwanais

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous allons d'abord essayer de connaître les représentations que se font les Taïwanais de l'apprentissage de façon générale et plus particulièrement d'une langue étrangère, notamment le français.

Nous avons posé une série de questions relatives aux représentations que se font les étudiants taïwanais des actes d'« apprendre », « apprendre une langue étrangère » et « apprendre le français ». Cette stratégie visant à cerner tout d'abord de façon générale « apprendre » pour arriver à l'idée plus précise « apprendre le français », n'est pas naïve. « Apprendre » est une activité significative et elle comprend les apprentissages dans tous les domaines. Il nous paraît légitime de comprendre comment les étudiants taïwanais interprètent l'acte d'« apprendre » pour pouvoir ensuite entrer dans les domaines plus pointus : « apprendre une langue étrangère », notion qui embrasse toutes les langues étrangères et les activités qui les accompagnent, pour parvenir au but ultime, plus précisément, « apprendre le français ». Quelques critères nous aident à analyser les réponses des interviewés :

1. Les conditions personnelles ou extérieures : ce sont les conditions dans lesquelles l'apprentissage a lieu ou celles qui ont de l'influence sur l'apprentissage. Ces conditions sont soit imposées ou proposées par la société, soit viennent de l'apprenant lui-même.
2. Les attitudes : il s'agit des attitudes vis-à-vis de l'apprentissage.
3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : dans cette catégorie, sont compris les méthodes et les stratégies d'apprentissage, les activités impliquées, et les moyens pour réaliser l'acte d'« apprendre ».
4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : ce groupe comprend les contenus abordés dans l'apprentissage, les objectifs fixés et les buts à atteindre, ainsi que les compétences que les élèves peuvent acquérir lorsqu'ils apprennent.
5. Les sentiments : l'apprentissage a besoin aussi de se réaliser dans un sentiment propice qui nous encourage à continuer. Bien entendu, cette activité ne plaît pas à tout le monde et selon les expériences de chacun, on peut avoir des avis positifs ou négatifs à ce sujet.
6. Les projets bâtis sur l'apprentissage : lors de l'apprentissage, on peut distinguer les

objectifs à atteindre d'une part, et les projets associés à cet apprentissage d'autre part.

7. Les caractéristiques ou des sujets liés à la question : il s'agit des faits, des aspects ou des caractéristiques que les étudiants interviewés relient à « apprendre », à « apprendre une langue étrangère », ainsi qu'à « apprendre le français » et à la langue française.

2. La notion des représentations sociales

« Les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, dite de « sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné »²⁰⁷.

L'homme a besoin des représentations adéquates pour pouvoir interpréter le monde qui l'entoure, s'identifier, s'adapter et s'ajuster. Par un « acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet »²⁰⁸, l'homme se fait des représentations à travers lesquelles il comprend mieux le monde, et ainsi il agit de manière appropriée.

Opposée aux représentations individuelles, la naissance du concept des « représentations sociales » peut remonter jusqu'à Durkheim, qui parle déjà des représentations dans une perspective collective et sociale :

« Un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait pas un homme ; car ce ne serait pas un être social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indistinct et animal. »²⁰⁹.

Dans son ouvrage « *La psychanalyse, son image et son public* » publié en 1961, Moscovici reprend et développe ce concept en le plaçant au niveau d'interface cognitive et sociale. Depuis ce repositionnement, les représentations sociales sont enfin considérées comme une approche opérationnelle dans différents domaines de recherche en sciences humaines, dont la didactique des langues étrangères.

Plusieurs définitions sont données aux représentations sociales (Moscovici, 1976 ; Doise,

²⁰⁷ C. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales*, 1994, p.12.

²⁰⁸ D. Jodelet, *Représentations sociales : un domaine en expansion*, 1989, p.54.

²⁰⁹ E. Durkheim, cite par S. Moscovici, *La psychanalyse – son image et son public*, 1976, p. 40.

1986 ; Jodelet 1989 ; Ferreol et Jucquois, 2003, etc.). Nous pouvons regrouper quelques caractéristiques fondamentales relatives à ce sujet :

- Les représentations sociales et la collectivité :

Moscovici explique qu'

« Elles (les représentations) sont partagées par un grand nombre de personnes, transmises d'une génération à la suivante, et imposées à chacun de nous sans notre assentiment conscient »²¹⁰.

Jodelet traite les représentations sociales comme

« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »²¹¹.

En résumé, les représentations sociales sont des réalités partagées, les résultats des interactions des pensées de chacun dans la vie sociale.

Par ailleurs, les représentations sociales sont transmises à travers les discours individuels, institutionnel ou médiatique, et elles ont une grande influence sur chaque sujet social. Comme le note Jodelet :

« On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales.»²¹².

Dans notre recherche, l'étude des représentations sociales nous aidera alors à comprendre

²¹⁰ S. Moscovici, *L'ère des représentations sociales*, *op.cit.*, p. 53.

²¹¹ D. Jodelet, *op.cit.*, p. 53.

²¹² *Ibid.*

les caractéristiques et les attitudes d'un groupe social, notamment chez des étudiants taïwanais en français.

- Les représentations sociales et le contexte culturel :

En tant que reflet des objets de notre monde, les représentations collectives d'un groupe donné sont orientées par la culture dans laquelle baigne ce dernier. Les caractéristiques de la conformité des idées au sein de ce groupe aident chaque individu à se positionner convenablement dans des événements, à se conduire en harmonie avec son groupe, et à effectuer les pratiques demandées par le groupe. Ainsi, les recherches sur les représentations sociales ne peuvent pas se restreindre à des individus isolés, il faut saisir leurs sens en les mettant dans un contexte culturel :

« Si nous prenons les représentations sociales pour données de base, pour phénomènes à analyser, nous ne pouvons les saisir que dans leur propre contexte...D'autre part, l'analyse des représentations sociales soit être comparative par définition : elle implique la comparaison entre groupes, la comparaison entre cultures, et la comparaison entre mentalité et idéologie. »²¹³.

Comme les représentations sociales d'un groupe coïncident avec la culture, les études sur les représentations sociales permettent donc de mieux comprendre la culture de ce groupe donné. A ce propos, Moscovici explique que

« C'est seulement en analysant les thèmes, les déclarations, les images et leurs combinaisons que nous pouvons enraciner nos études dans la culture à laquelle nous appartenons et la comprendre. »²¹⁴.

Dans notre recherche, il est important et pertinent de nous situer dans ce cadre théorique qui répond à la fois à un collectif d'idées d'un groupe social et la mise en place de la culture dans cette collectivité d'idées. Ceci nous permet de pouvoir mieux interpréter les comportements des apprenants taïwanais.

²¹³ S. Moscovici, *L'ère des représentations sociales*, 1986, p. 76.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 75.

3. L'importance des cinq compétences à acquérir selon les étudiants TT

Avant de lancer les entretiens, afin de pouvoir entrer en contact avec des étudiants de français à Taïwan, d'obtenir par ailleurs leurs coordonnées et de solliciter leurs participations aux interviews, nous avons posé une question auprès d'environ deux cents étudiants :

« Il existe 5 compétences à acquérir dans l'apprentissage du français : compétence culturelle, compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. Notez l'importance de chacune de 0 (pas important du tout) à 5 (très important) sur l'échelle ».

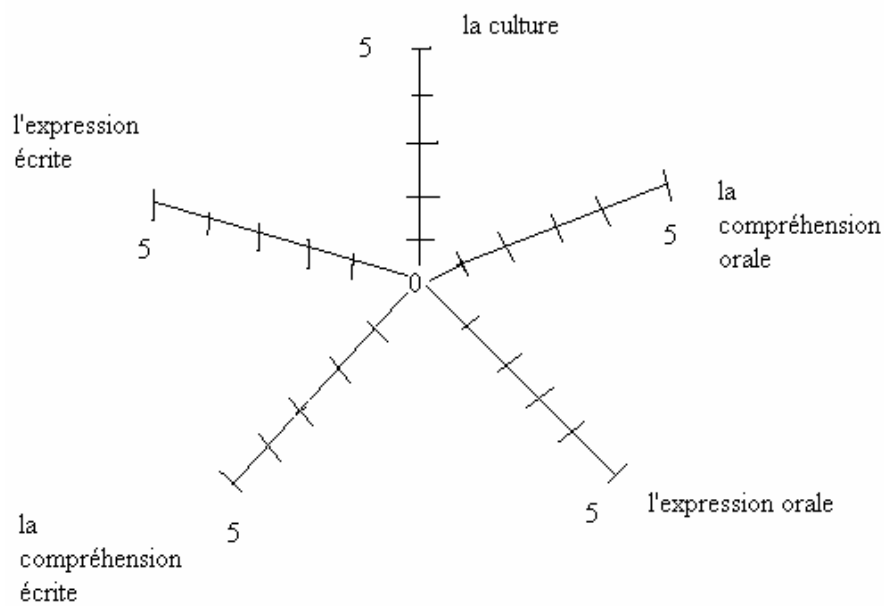


Figure 6.1. : Diagramme en échelle pour évaluer l'importance de chacune des cinq compétences

Au final, nous avons obtenu 179 réponses effectives. Le nombre de réponses pour ces cinq compétences est comptabilisé et les notes moyennes sont les suivantes :

La culture	5	4	3	2	1	0
Nombre de réponses	72	57	36	12	1	1
Le score moyen : 4.028						

Tableau 6.1. : Répartition des évaluations réalisées par les étudiants TT pour la compétence culturelle.

La compréhension orale	5	4	3	2	1	0
Nombre de réponses	158	18	3	0	0	0
Le score moyen : 4.866						

Tableau 6.2. : Répartition des évaluations réalisées par les étudiants TT pour la compréhension orale.

L'expression orale	5	4	3	2	1	0
Nombre de réponses	159	18	2	0	0	0
Le score moyen : 4.877						

Tableau 6.3 : Répartition des évaluations réalisées par les étudiants TT pour l'expression orale.

La compréhension écrite	5	4	3	2	1	0
Nombre de réponses	79	75	24	1	0	0
Le score moyen : 4.296						

Tableau 6.4. : Répartition des évaluations réalisées par les étudiants TT pour la compréhension écrite.

L'expression écrite	5	4	3	2	1	0
Nombre de réponses	66	59	49	4	1	0
Le score moyen : 4.034						

Tableau 6.5 : Répartition des évaluations réalisées par les étudiants TT pour l'expression écrite.

Pour ces cinq compétences, le score dépasse « 4 ». Ceci montre que les étudiants apprenants le français à Taïwan estiment que ces cinq compétences sont importantes. En général, les étudiants pensent que l'expression orale est la compétence la plus importante à acquérir dans l'apprentissage du français. Les étudiants ont donné une note moyenne de 4.877

pour cette compétence en expression orale, et 159 personnes ont accordé la note maximum à cet aspect.

Vient ensuite la compétence de la compréhension orale avec une moyenne de 4.866, et 158 personnes ont accordé la note maximum à cette compétence. Cette compétence pour les apprenants taiwanais est aussi importante que l'expression orale.

En ce qui concerne l'écrit, les étudiants trouvent que la compréhension écrite est plus importante que l'expression écrite (4.296 pour la compréhension écrite et 4.034 pour l'expression écrite). Par rapport à l'oral, le nombre de personnes qui pensent que l'écrit est « très important » a chuté d'environ 50 pour cent. En effet, plus de 158 personnes ont trouvé que l'oral est « très important », alors que 79 personnes ont trouvé que la compréhension écrite est « très important », et seulement 66 personnes pour l'expression écrite. En conclusion, l'oral est l'objectif le plus important à atteindre selon les étudiants taiwanais qui apprennent le français. Pour eux, le français sert d'abord à parler, à communiquer oralement avec les francophones. L'écrit vient seulement au deuxième plan.

La culture vient à la cinquième place avec une note moyenne de 4.028. 14 personnes ont trouvé que la compétence culturelle n'est pas importante dans l'apprentissage du français (dont un pense que ce n'est pas du tout important et accord une note de 0 à cette question). La plupart des étudiants qui ont choisi le français s'intéressent avant tout à la langue elle-même et à l'utilité de la langue. Par ailleurs, les compétences culturelle et interculturelle ne sont peut-être pas mises en valeur par les professeurs de français. Ainsi, les étudiants ne se rendent pas compte que l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture sont en effet difficilement séparables.

4. « Apprendre », « apprendre une langue », « apprendre le français »

4.1. La représentation du mot « apprendre »

Nous avons fait intervenir deux questions préliminaires avant d'aborder ce qu'évoque « apprendre le français » chez les Taïwanais. La première question vise à connaître leurs avis sur « apprendre » en général, et la deuxième essaie de comprendre comment ils interprètent « apprendre une langue étrangère » qui n'est pas forcément le français. Ces deux questions préparatoires nous aident à mieux traduire les images portées par les Taïwanais sur l'apprentissage du français.

Pour connaître les représentations des étudiants taïwanais vis-à-vis de l'acte « apprendre », nous avons posé la question suivante : « *si tu penses à « apprendre », apprendre en général, quels sont les cinq caractères, mots ou phrases courtes auxquels tu penses ?* » Les étudiants sont invités à faire des associations libres par rapport à cette question.

4.1.1. La représentation d' « apprendre » chez les TT

Nous avons regroupé les mots et les phrases associés au mot « apprendre » en cinq catégories différentes. Nous notons aussi le nombre d'apparition de chaque mot / phrase entre parenthèses. Certains mots / phrases peuvent être classés dans différentes catégories, nous les notons en italique quand c'est le cas.

1. Les conditions personnelles ou extérieures : « intelligent » (1) ; « stupide » (1) ; « le temps » (1) ; « se reposer » (1) ; « lucide » (1) ; « la capacité de compréhension » (1) ; « la force physique » (1) ; « les difficultés » (1) ; « le calme de l'environnement » (1) ; « avoir du temps et de l'argent » (1).
2. Les attitudes : « apprendre aussi longtemps qu'il est possible de vivre / une continuité pour toujours / apprendre à vie / toute la vie / apprendre à vie » (5) ; « il faut continuer avec persévérance / la persévérance / persévérer sans se relâcher » (4) ; « sans fin / il n'y a pas de fin pour apprendre / l'apprentissage est sans fin » (3) ; « la patience » (3) ; « consciencieux » (2) ; « assidu » (2) ; « la ténacité » (2) ; « il faut y mettre son coeur/ mettre tout son coeur » (2) ; « on récolte le fruit de ses efforts/ on récolte ce que l'on sème » (2) ; « actif » (1) ; « apprendre est comme ramer à contre-courant, si on ne fait pas d'efforts pour avancer, on recule » (1) ; « déployer ses énergies et s'efforcer de progresser » (1) ; « la motivation » (1) ; « spontané » (1) ; « la concentration » (1) ; « attentif » (1).

Les réponses des étudiants TT concernant l'attitude peuvent être regroupées en deux catégories. L'une est sur la longue durée d'apprentissage et l'autre concerne les efforts qu'il faut faire lorsque l'on apprend.

3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : « lire les livres / lire / la lecture » (6) ; « les examens » (4) ; « l'école / aller à l'école » (3) ; « faire des efforts » (2) ; « planifié / la planification » (2) ; « Internet » (2) ; les professeurs des universités / le professeur » (2) ; « réviser / réviser sans arrêts » (2) ; « écrire » (2) ; « poser des questions » (1) ; « les devoirs » (1) ; « le processus » (1) ; « essayer » (1) ; « étudier » (1) ; « entrer en contact avec des gens différents et les connaître » (1) ; « les activités en dehors de la classe » (1) ; « réfléchir individuellement » (1) ; « écouter » (1) ; « les livres en dehors des cours » (1) ; « apprendre par coeur » (1) ; « les dossiers (les rapports, les exposés) » (1) ; « regarder²¹⁵ (voir) » (1) ; « répéter » (1) ; « pratiquer » (1) ; « Buxi (les cours de soutien) » (1) ; « Buxiban (les instituts privés qui proposent des cours de soutien) » (1) ; « non qualifié (ne pas avoir le moyenne) » (1) ; « apprendre » (1) ; « grandir (progresser) » (1) ; « les stagiaires » (1) ; « les notes (prendre des notes) » (1) ; « le manuel » (1) ; « les discussions entre les camarades » (1) ; « l'association du vocabulaire » (1) ; « l'ordinateur » (1).
4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : « l'aptitude (la compétence) » (3) ; « l'expression écrite / écrire des articles » (3) ; « la compréhension orale » (2) ; « l'expression orale » (2) ; « la compréhension écrite » (2) ; « des nouvelles choses » (1) ; « des choses que l'on ne connaît pas donc il faut apprendre » (1), « étudier pour appliquer au bon moment » (1) ; « les mathématiques » (1) ; « le français » (1) ; « les connaissances » (1) ; « la connaissance, c'est le pouvoir » (1) ; « la logique » (1).
5. Les sentiments : « le plaisir (l'intérêt) » (3) ; « les examens sont terribles (les examens font peur) » (1), « beaucoup de devoirs » (1) ; « nouveau » (1) ; « c'est un défi » (1) ; « très difficile » (1) ; « la satisfaction » (1) ; « la passion » (1), « le succès » (1) ; « enrichissant » (1).

Les étudiants du groupe TT sont relativement jeunes par rapport à ceux du groupe TF. Ces étudiants ne sont pas très loin de l'éducation secondaire, pendant laquelle les objectifs de savoir-être concernant l'apprentissage étaient très accentués. Ainsi, nous pouvons remarquer une forte association du mot « apprendre » à des attitudes positives comme « apprendre à vie » (cité cinq fois), « persévérance » (cité quatre fois), « l'apprentissage est sans fin » (cité

²¹⁵ Le mot chinois « kàn » a plusieurs significations : regarder, voir et lire.

trois fois), il faut avoir de la « patience » (cité trois fois), etc. Pour ces étudiants, « lire » est la méthode qui correspond le mieux à « apprendre ». Ce terme a été cité six fois.

Comme ces étudiants ne sont pas très loin non plus des concours d'entrée à l'université, et qu'à l'université, les examens restent toujours la référence principale pour évaluer l'apprentissage, il nous paraît logique que ces étudiants évoquent le terme « examens » (cité quatre fois). Malgré tout, l'apprentissage doit se baser sur le « plaisir » (cité trois fois).

4.1.2. La représentation du mot « apprendre » chez les TF

La même question portant sur « apprendre » a été posée aux étudiants de Taïwan résidant en France. Leurs réponses sont les suivantes :

1. Les conditions personnelles ou de l'extérieur : Nous avons relevé « le temps » (3), « l'âge » (1), « le contexte » (1), « la mémoire » (1) dans cette catégorie.

2. Les attitudes : Les étudiants ont donné des réponses comme « les motivations » (2), « consciencieux » (1), « persévérer » (1), « les efforts » (1) et « bavarder » (1).

Le terme « bavarder » peut avoir deux interprétations. Si on bavarde en classe, ceci montre que les élèves ont une attitude plutôt détendue ou bien peu sérieuse. « Bavarder » peut être un moyen d'apprendre : on peut apprendre des choses à travers des discussions ou des bavardages sur de différents sujets.

3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : Les étudiants ont évoqué « étudier » (4), « réfléchir » (3), « mémoriser / apprendre par coeur » (3), « appliquer » (2), « associer » (1), « jouer » (1), « les examens » (1) ; « lire les livre / la lecture » (2), « écrire » (1), « chercher les professeurs » (1), « trouver la façon » (1), « l'école » (1) / « aller à l'école » (1), « aller en cours » (1), « Buxi » (1), et « bavarder » (1).

4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : On peut trouver dans cette catégorie les termes comme « les buts » (1), « les connaissances » (1), « avoir plus de sagesse » (1), « apprendre de nouvelles choses » (1), « entraîner sa logique de penser » (1), « l'habilité pour parler » (1), « la culture » (1), « les rapports » (1), « les

recherches » (1).

5. Les sentiments : Les mots concernant ce groupe sont « le progrès / progresser » (3), « l'enfer » (1), et « enrichissant » (1).

L'idée la plus associée à « apprendre » est « étudier ». Elle a été citée quatre fois et elle représente un processus d'apprentissage et un moyen pour atteindre son but. Cette idée est suivie par « mémoriser ou apprendre par coeur », « réfléchir », « le temps » et « le progrès ou progresser » qui ont été cités trois fois. Les deux premiers termes désignent les méthodes et les processus nécessaires pour l'apprentissage.

Les verbes « mémoriser » et « apprendre par coeur » illustrent une stratégie largement appliquée dans l'éducation à Taïwan. Une réponse qui est proche de ces deux verbes est « la mémoire ». Nous l'avons mise dans une autre catégorie car pour nous, il s'agit plutôt d'une condition individuelle et physique dont les gens ont besoin quand ils apprennent. Ce terme montre l'importance d'avoir une mémoire suffisante quand les Taïwanais « apprennent ».

« Le temps » a été aussi évoqué trois fois. Nous pensons que les interviewés ont relié cette réponse à la condition d'apprendre : il faut du temps pour apprendre une chose.

Pour « apprendre », on a besoin aussi de récompenses positives. « Le progrès » et « progresser » correspondent à ce sentiment de réussite et aux exigences des élèves.

La catégorie qui contient le plus de termes cités par les étudiants est la catégorie « méthodologies, processus, vecteurs », parce que l'acte d'« apprendre » implique avant tout un « processus » qui nécessite une mobilisation des méthodes et des différentes stratégies. Celle de « contenus, objectifs, compétence à atteindre » n'est que secondaire. On peut comprendre qu'à travers le processus d'apprentissage, les étudiants espèrent tous avoir un résultat satisfaisant et atteindre certains objectifs. Par conséquent, ces deux catégories sont mises en avant plus facilement que les autres.

4.1.3. La représentation du mot « apprendre » chez les Taïwanais

Les représentations du mot « apprendre » sont en même temps similaires et différentes entre ces deux groupes. Nous pensons que ceci est dû aux expériences et aux vécus différents en fonction de l'âge des interviewés.

Pour les étudiants TT, la condition qui détermine l'apprentissage est le plaisir. Nous avons vu dans le premier chapitre que maintenant, les lycéens taiwanais peuvent entrer dans les universités par plusieurs voies. Par rapport au seul concours sélectif qui avait lieu une fois par an, il y a quinze ans auparavant, les jeunes élèves ont relativement moins de pressions lorsqu'ils vont à l'école. Grâce aux nouveaux systèmes, le choix du département est aussi moins restreint actuellement. Les élèves ont plus de possibilités pour choisir les disciplines qui leur plaisent. Par conséquent, dans la catégorie « conditions personnelles ou extérieures », trois personnes ont évoqué le mot « plaisir », qui ne se trouve pas dans les réponses du TF. Quant aux étudiants du groupe TF, ils sont plus conscients de l'importance du « temps » dans l'apprentissage en général.

Les termes « l'âge », « le contexte » et « la mémoire » n'existent pas chez les TT. Comme la plupart des étudiants TT n'ont pas d'expériences en apprentissage à l'étranger, et comme ils sont encore assez jeunes, leur mémoire est plutôt bien efficace et ils apprennent relativement vite par rapport aux personnes plus âgées. Ces problèmes ne les préoccupent donc pas.

Les attitudes citées par les étudiants TT sont souvent des proverbes et des expressions figées. Cela donne l'impression qu'ils sont plus ambitieux, actifs, mais en même temps disciplinés à propos de l'apprentissage. A l'opposé, pour les étudiants TF, l'attitude la plus importante est la motivation.

Les méthodes, les processus et les vecteurs que ces deux groupes mettent en avant ne sont pas les mêmes non plus. Pour les TT, l'apprentissage se fait à travers la lecture et les examens. Il faut le faire à l'école et il faut faire des efforts. L'apprentissage doit être planifié. Réviser et écrire sont considérés essentiels dans le processus. Les TF mettent plutôt l'accent sur « étudier ». Mis à part cela, lorsque l'on apprend, il faut réfléchir. Apprendre par cœur est la méthode fondamentale pour accomplir cet acte. C'est peut-être une méthode dépassée pour certains, mais c'est une des méthodes les plus efficaces. Enfin, pour les TF, il est important aussi d'appliquer ce qu'on apprend.

Les contenus d'apprentissage cités par les TT sont plutôt concrets. Il s'agit des « compétences » en général et des quatre compétences orales et écrites. Pour les TF, les contenus sont plus variés.

Comme les étudiants du groupe TT sont encore dans un contexte scolaire, les examens et les devoirs sont des choses familières pour eux. Par conséquent, les sentiments associés à l'apprentissage sont de ce type : « les examens sont difficiles », « il y a beaucoup de devoirs »,

etc. Et pour les étudiants du groupe TF, des étudiants un peu plus âgés, « le progrès » est un sentiment capital qui stimule l'apprentissage.

4.2. La représentation de la notion d' « apprendre une langue étrangère »

Par la question « *si tu penses à « apprendre une langue étrangère », quels sont les cinq caractères, mots ou phrases courtes auxquels tu penses ?* », nous essayons de faire dégager les idées que se font les étudiants taiwanais sur la notion d' « apprendre une langue étrangère ».

4.2.1. Réponses à la question portant sur « apprendre une langue étrangère » chez les TT

Les réponses des étudiants du groupe TT peuvent être analysées ainsi :

1. Les conditions personnelles ou extérieures : « le contexte / le contexte est très important / le contexte d'apprentissage de la langue étrangère » (3) ; « animé » (1).
2. Les attitudes : « le courage » (1) ; « avoir de la patience » (1) ; « (l'esprit) ouvert » (1) ; « actif » (1) ; « ne pas avoir peur de commettre des erreurs » (1) ; « persévérer » (1) ; « consciencieux » (1) ; « apprendre activement » (1).
3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : « *communication / communiquer / la communication et le dialogue* » (6) ; « les examens » (4) ; « lire plus / Lire / la lecture / lire les articles » (4) ; « apprendre le vocabulaire par coeur » (3) / « apprendre par coeur » (1) / « mémoriser » (1) ; « écouter plus / écouter » (3) ; « parler plus / parler » (3) / « il faut oser parler » (2) ; « écrire plus / écrire » (2) ; « se faire amis avec les étrangers » (2) ; « réviser / les révisions à répétition » (2) ; « la radio / écouter la radio » (2) ; « consulter le dictionnaire » (1) ; « regarder (lire) » (1) ; « réciter » (1) ; « le cinéma » (1) ; « regarder des films ou des séries » (1) ; « prendre plaisir à regarder des films et à écouter de la musique » (1) ; « pratiquer des conversations » (1) ; « *discuter en langue étrangère* » (1) ; « les centres de langues étrangères » (1) ; « les séjours linguistiques » (1) ; « Yushi ke (un cours de pratique de la langue pendant lequel on fait des poèmes, des chansons ou des

phrases en langues étrangères) » (1) ; « l'écoute et le parler réitérés » (1) ; « les livres » (1) ; « pratiquer tous les jours » (1) ; « *parler avec les étrangers* » (1) ; « les difficultés » (1) ; « *la musique* » (1) ; « imiter » (1) ; « créer » (1) ; « réfléchir » (1) ; « *les exercices grammaticaux* » (1) ; « expérimenter la vie locale » (1).

4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : « *communication / communiquer / la communication et le dialogue* » (6) ; « la compréhension orale/ la compétence en compréhension orale / être capable de comprendre oralement » (3) ; « la traduction » (3) ; « la compréhension écrite » (2) ; « l'anglais » (2) ; « vision internationale / développer sa vision internationale » (2) / « Elargir sa vision » (1) / « Vision du monde » (1) ; « la grammaire / *les exercices grammaticaux* (1) » (2) ; « le vocabulaire » (2) ; « les conversations réelles quand on est à l'étranger » (1) ; « le sens de la langue (comment on ressent une langue) » (1) ; « l'expression orale » (1) ; « l'expression écrite » (1) ; « une compétence absolument nécessaire » (1) ; « la conversation » (1) ; « *discuter en langue étrangère* » (1) ; « *parler avec les étrangers* » (1) ; « le français » (1) ; « les dialogues » (1) ; « *la musique* » (1) ; « la culture » (1) ; « les structures des phrases » (1) ; « l'oral » (1) ; « applicable dans la vie quotidienne » (1).

Les termes « communication », « discuter en langue étrangère », « la musique » ainsi que « les exercices grammaticaux » peuvent être des moyens à travers lesquels on apprend une langue étrangère. Ce sont en même temps des contenus et des activités que l'on propose en classe de langue.

5. Les sentiments : « l'utilité » (1) ; « le sentiment de réussite » (1) ; « le plaisir / l'intérêt » (2) ; « intéressant » (1) ; « cool » (1) ; « le succès » (1) ; « satisfait » (1) ; « la passion » (1) ; « ça va (parce que ce n'est pas très dur) » (1) ; « très difficile » (1).

6. Les projets bâtis sur l'apprentissage : « étudier et voyager à l'étranger / faire les études à l'étranger / étudier à l'étranger » (3) ; « prendre un métier » (1) ; « un guide touristique » (1) ; « des voyages préparés par soi-même » (1) ; « l'importance est de connaître à fond mais pas forcément beaucoup (de langues ?) » (1).

7. Les caractéristiques ou des sujets liés à la question selon les interviewés : « les étrangers »

(2) ; « les choses concernant la langue » (1) ; « multiple » (1) ; « la natation » (1) ; « les excursions » (1).

Pour les étudiants TT, l'oral est l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est primordial de pouvoir communiquer avec les gens (cité six fois) et de comprendre ce que l'on dit (cité trois fois). Cet apprentissage a aussi pour objectif d'élargir et de développer « sa vision du monde » (les termes s'y rapportant ont été cités quatre fois).

En ce qui concerne les méthodes et les processus, contrairement à la question précédente relative à la notion d'« apprendre » qui ne sollicite pas forcément la méthode « apprendre par coeur » chez nos étudiants TT (cité une seule fois dans la question précédente), dans cette nouvelle question, les étudiants ont évoqué cinq fois la stratégie d'apprentissage par coeur dans l'apprentissage d'une langue.

Ces jeunes étudiants sont conscients de l'importance du contexte lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (cité trois fois). Pour certains d'entre eux, quand on apprend une langue étrangère, c'est pour pouvoir continuer leurs études à l'étranger un jour (cité trois fois).

4.2.2. La représentation de la notion « apprendre une langue étrangère » chez les TF

Pour nos interviewés TF, « apprendre une langue étrangère » est associé aux termes suivants :

1. Les conditions : Dans cette question, les étudiants ont répondu « longtemps/temps » (2) ; « le contexte » (1). « *Internet* » (1)

Pour nous, Internet est non seulement un moyen à travers lequel on peut apprendre une langue, mais aussi une condition qui permet aux apprenants d'avoir plus de contacts avec la langue. On peut citer l'existence de sites sur l'apprentissage du français ou bien l'accès à l'information grâce à Internet, etc.

2. Les attitudes : aucun terme concernant « les attitudes » s'est mentionné.

3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : Nous avons relevé les réponses suivantes :

« regarder les films en V.O. / films » (2); « discuter » (1); « bavarder avec les étrangers » (1) ; « lire les documents » (1); « lire des livres » (1) ; « apprendre le vocabulaire par coeur » (1); « la base de données de vocabulaire » (1) ; « *Internet* » (1); « buxi » (aller à l'école de soutien) (1) ; « faire des exercices » (1) ; « aller en cours » (1); « chercher les professeurs » (1) ; « *communiquer* » (1).

4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : pour les participants aux entretiens, il s'agit de « la compréhension orale (exercices de compréhension orale) » (3); « l'expression orale (conversation) » (3); « connaître une culture de plus / culture » (3) ; « étendre sa vision internationale / l'internalisation » (2) ; « expression écrite » (2) ; « la grammaire » (2) ; « les caractéristiques d'un peuple » (1) ; « les points communs et les différences » (1) ; « *communiquer* » (1) ; « la compétence en communication » (1); « la compréhension écrite » (1); « vocabulaire » (1); « l'anglais » (1); « TOEFL » (1) ; « la traduction » (1); « la phonétique corrective » (1); « l'histoire » (1).

5. Les sentiments : « pas facile » (1) ; « utile » (1) ; « l'intérêt » (1).

Apprendre une langue n'est pas une chose facile. Quand on choisit de s'investir pour apprendre une langue, l'utilité de cette langue est souvent un facteur clé pour les élèves.

6. Les projets bâtis sur cet apprentissage : « aller à l'étranger » (1) ; « Faire les études à l'étranger » (1) ; « travail (travailler)» (1).

Apprendre une langue permet d'aller à l'étranger pour des raisons touristiques, professionnelles ou personnelles (comme faire les études à l'étranger). Les gens espèrent aussi que leur compétence à savoir parler une autre langue est un plus permettant de trouver plus facilement du travail.

7. Les caractéristiques ou des sujets liés à la question selon les interviewés : « les étrangers » (1) ; « les professeurs étrangers » (1).

L'oral est le thème le plus cité dans cette question. Nous avons relevé deux fois « conversation » et une fois « expression orale ». En général, ce sont aussi les termes que l'on

cite le plus souvent quand on parle d'apprentissage de l'anglais à Taïwan. Un autre terme proche de l'expression orale et de la conversation est « communiquer ». Toutes ces trois activités mobilisent la compétence de l'expression orale. « La compétence en communication » a été aussi relevée dans cette question. Par ailleurs, « communiquer » peut être un contenu, une compétence à acquérir lorsque l'on apprend une langue ; c'est aussi un moyen, une méthode pour pouvoir pratiquer la langue cible.

Deux autres termes fréquemment cités au sein de cette question, se rapportent à « connaître une culture de plus / culture », et à la « compréhension orale (exercices de compréhension orale) ». Ces deux séquences ont été citées à trois reprises. Nous pensons que pour les TF, les objectifs et les méthodes pour apprendre une langue correspond à « pouvoir parler avec les gens et les comprendre » mais aussi à « connaître une autre culture qui est différente de la leur ».

« Vision internationale / Internalisation », « regarder les films en V.O. / films », « longtemps/temps », « expression écrite » et « grammaire » arrive au troisième plan, ils ont été cités deux fois.

Pour nos interviewés, apprendre une langue leur permet de faire un pas vers ce nouveau monde. Les TF considèrent les films comme un moyen d'accès à la langue cible, et cette méthode d'apprentissage plus ou moins autonomes est citée plusieurs fois dans nos entretiens. Il est à noter qu'à Taïwan, très peu de films étrangers sont doublés. La plupart des films que l'on peut voir à la télévision sont en version originale, on ajoute juste les sous-titres.

Après l'oral et la culture, viennent la grammaire et l'expression écrite comme approche pour apprendre une langue. Dans la première question, la notion de temps est prise en compte par nos interviewés et c'est le cas à nouveau par le biais de cette question : apprendre à bien parler une langue demande effectivement beaucoup de temps d'entraînement, et il faut longtemps pour pouvoir atteindre le but.

Apprendre une langue est une activité plus concrète qu'« apprendre » tout simplement. Les TF ont associé cet apprentissage à des projets à réaliser comme « aller à l'étranger », « faire des études à l'étranger » et trouver / faire un « travail » où la langue apprise est nécessaire, voire un critère de recrutement.

Une personne a répondu « l'anglais » et « TOEFL » à cette question. A part ces deux termes, les autres réponses ne permettent pas de désigner des caractéristiques spécifiques d'appartenance à une langue donnée.

4.2.3. La représentation de la notion « apprendre une langue étrangère » chez les Taïwanais

On peut se poser une question avant de comparer les réponses des deux groupes interviewés : la confrontation à un autre contexte, à un autre processus d'apprentissage, change-t-elle la perspective de l'apprentissage des étudiants résidant en France ?

A travers l'apprentissage d'une langue étrangère, on espère pouvoir communiquer avec les gens à l'aide de cette langue et bien entendu, de les comprendre. C'est aussi un moyen d'élargir leur vision du monde. Les deux groupes apportent les mêmes conclusions et ils associent cet apprentissage à un projet d'études à l'étranger. Les étudiants TF ont rajouté un troisième objectif concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, et cela correspond parfaitement à ce qu'ils vivent tous les jours pendant leurs séjours en France : il s'agit de connaître une autre culture. Pour les étudiants TF, l'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire à travers les films, tandis que les étudiants TT associent plutôt cette question à « apprendre par coeur ou mémoriser », aux « examens » et à la « lecture ».

Les étudiants du groupe TF, qui ont normalement plus d'expériences au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, pensent qu'il faut du temps pour bien apprendre une langue étrangère. En revanche, pour les étudiants TT qui sont plus jeunes et qui se trouvent peut-être encore dans une phase de recherche de soi-même, la satisfaction et le succès sont donc des sentiments importants lors de l'apprentissage. Ces attentes différentes ont été perçues dans les entretiens menés.

4.3. Les représentations de l' « apprentissage du français »

La question suivante a été posée pour comprendre les avis des personnes répondant aux entretiens sur l'apprentissage du français : « *si tu penses à « apprendre le français », quels sont les cinq caractères, mots ou phrases courtes auxquels tu penses ?* ».

4.3.1. Les représentations de la notion « apprendre le français » chez les TT

1. Les conditions personnelles ou extérieures : « s'intéresser aux langues » (1) ; « la tendance mondiale » (1) ; « le plaisir (l'intérêt) » (1) ; « le contexte » (1) / « créer un

- contexte d'apprentissage du français » (1) / « le contexte et le contact » (1) ; « intensif » (1).
2. Les attitudes : « le courage » (2) ; « les efforts » (1) ; « insister » (1) ; « l'encouragement entre camarades » (1) ; « être minutieux » (1) ; « (l'esprit) ouvert » (1) ; « persévérance » (1) ;
 3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : « le cinéma / regarder des films français » (4) ; « *les chansons françaises* » (2) / « *la musique* » (1) ; « *communiquer* » (1) ; « *parler* » (1), « l'université Fujen » (1) ; « l'université Wenhua » (1) ; « l'université Tamkang » (1) ; « le professeur principal » (1) ; « apprendre la conjugaison par coeur » (1) ; « apprendre le vocabulaire par coeur » (1) ; « les examens » (1) ; « les révisions à répétition » (1) ; « lire » (1) ; « écrire » (1) ; « la traduction » (1) ; « le dictionnaire » (1) ; « TV5 » (1) ; « les exercices de prononciation » (1) ; « les exercices de dialogue » (1).
 4. Les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir et/ou acquises : « la grammaire » (8) ; « la prononciation (du français) » (5) ; « *les chansons françaises* » (2) / « *la musique* » (1) ; « la conjugaison » (3) ; « la culture » (3) ; « le genre » (2) ; « la conversation » (2) ; « prononcer correctement » (1) ; « l'usage » (1) ; « *communiquer* » (1) ; « *parler* » (1) ; « *(la) logique* » (1) ; « la compréhension orale » (1) ; « la vision du monde » (1) ; « le vocabulaire » (1) ; « les mots nouveaux » (1) ; « l'oral » (1) ; « résumé » (1).
 5. Les sentiments : « très intéressant » (2) ; « le sentiment de réussite / le succès » (2) ; « nouveau » (1) ; « très rare » (1) ; « très classe » (1) ; « enrichissant » (1) ; « être différent aux autres » (1) ; « regretter » (1) ; « être plus fort que les autres personnes » (1) ; « content » (1).
 6. Les projets bâtis sur l'apprentissage : « les diplomates » (1) ; « étudier à l'étranger » (1).
 7. Les caractéristiques du français ou les particularités liés à la langue française ou à la France selon les interviewés : « romantique / romantique et joli » (6) ; « difficile / de plus en plus difficile / le français n'est pas facile » (3) ; « Paris » (3) ; « l'industrie des produits

de luxe / les vêtements / le parfum » (3) ; « les Français » (2) ; « la France » (2) ; « élégant » (2) ; « la Tour Eiffel » (2) ; « ses caractéristiques uniques » (1) ; « le degré de difficulté » (1) ; « la conjugaison est compliquée » (1) ; « la précision dans la prononciation » (1) ; « très précis » (1) ; « la France est un grand pays » (1) ; « *la logique* » (1) ; « l'Europe » (1) ; « le débit de la parole » (1) ; « chaleureux » (1) ; « la Provence » (1) ; « le vin rouge » (1) ; « De jolies intonations » (1) ; « une grammaire compliquée » (1) ; « un système de prononciation différent de celui de l'anglais » (1) ; « des signes de ponctuation spéciaux (les signes d'accentuation) » (1) ; « ce n'est pas pratique » (1) ; « vivant » (1).

Le terme le plus associé à l'apprentissage du français est « la grammaire ». Huit personnes ont évoqué ce mot. La conjugaison (cité trois fois) et le genre (cité deux fois), qui font partie de la grammaire, ont aussi été évoqués par les personnes participant aux entretiens. La complexité de la grammaire française est souvent une des premières difficultés que rencontrent les apprenants taïwanais. Une autre particularité du français est sa « prononciation », cinq personnes ont cité cela. La France est considérée comme un pays riche en culture (cité trois fois), et on peut connaître cette dernière à travers l'apprentissage de la langue.

Pour ces étudiants apprenant le français à Taïwan, la langue française est une langue « romantique », (relatif au sentiment, cité six fois) et ce n'est pas facile de l'apprendre (cité trois fois). Comme la France est un grand pays producteur de cinéma, on peut apprendre la langue à travers les films (cité quatre fois).

Certains étudiants ont associé « apprendre le français » à des choses ou des lieux qui caractérisent la France. On trouve donc dans les réponses « Paris » (cité trois fois), les éléments concernant l'industrie de luxe (cité trois fois aussi), la Tour Eiffel (cité deux fois), etc.

4.3.2. Les représentations de la notion « apprendre le français » chez les TF

Les réponses relevées pour cette question sont classées comme suit :

1. Les conditions : « le contexte » (1).

2. Les attitudes : Aucun terme concernant cette catégorie n'est mentionné.

3. Les méthodologies, les processus, les vecteurs : « les centres de français » (1); « les cours de français » (1); « les professeurs de français » (1); « le kinésithérapeute » (1); « les médecins » (1).

La personne qui a évoqué « kinésithérapeute » et « médecins » avait eu un grave accident lors de son séjour en France. Suite à des échanges plus personnels, elle disait souvent que ses médecins et son kinésithérapeute lui ont enseigné plus de choses que ce qu'elle a appris au centre de français. Par conséquent, nous pensons que pour cette personne, le kinésithérapeute et les médecins étaient des gens qui lui permettaient d'apprendre le français lors de son long rétablissement à l'hôpital.

4. Les contenus, les compétences à acquérir et/ou acquises : « la conjugaison » (5); « la grammaire » (2) ; « la compréhension orale » (2); « l'expression orale » (2); « la logique et le raisonnement des Français » (2) ; « l'intonation » (1); « s'entraîner à la prononciation » (1) ; « la culture européenne » (1) ; « la culture et l'histoire » (1); « les prépositions » (1); « la littérature » (1); « la compréhension écrite » (1); « l'expression écrite » (1); « les verbes » (1); « les expressions familières » (1).

Le mot « culture » a été cité dans les deux groupes interviewés. Cependant, les étudiants TT et TF ont-ils la même connotation de ce mot ? N'est-il pas possible que quand les étudiants TT parlent de la culture, il s'agisse d'une image générale sur la « Culture » alors que pour les étudiants TF, la culture inclut la vie quotidienne, les problèmes auxquels ils sont confrontés dans la vie de tous les jours lors de leurs séjours en France ?

5. Les sentiments et les expériences personnelles : orgueilleux (1).

Le contexte ne nous permet pas de connaître le vrai sens du mot « orgueilleux » que la personne voulait dire. L'interviewé veut peut-être désigner les Français comme « Orgueilleux ». Il est possible qu'il pense que les gens qui apprennent le français sont orgueilleux du fait qu'ils savent parler une langue supplémentaire, d'autant plus que c'est une langue rare à Taïwan.

6. Les projets bâtis sur cet apprentissage : voyage en France (1); faire les études en

France (1); ne pas trouver de travail (1).

7. Les caractéristiques du français ou les particularités liés à la langue française ou à la France selon les interviewés : « romantique » (2) ; « la France » (2) ; « difficile de saisir l'intonation » (1) ; « la prononciation est difficile » (1) ; « pas évident de cerner les liaisons » (1) ; « agréable à entendre » (1) ; « la fin du son est bizarre (lors de la récitation du poème) » (1) ; « l'expression précise du temps » (1) ; « la gastronomie » (1) ; « l'art » (1) ; « à la mode mais ancien en même temps (1) » ; « l'Union Européenne » (1) ; « une langue fine et compliquée » (1) ; « irrégulier » (1) ; Paris (1).

Les aspects ayant trait à la grammaire sont les plus cités dans cette question. Cinq personnes ont répondu la « conjugaison » quand nous leur avons posé la question concernant la notion « apprendre le français ». Bien que la conjugaison existe également dans la langue anglaise, quand les étudiants rencontrent un système de conjugaison aussi complexe que celui du français, c'est souvent la première chose qui marque leur esprit. Cette complexité devient souvent un obstacle lors de l'apprentissage du français. Il y a deux personnes qui ont répondu la « grammaire », et une autre, les « prépositions ». Une personne explique qu'en français, « l'expression du temps est très précise ».

Sept personnes ont évoqué la phonétique et la musicalité de la langue française. Parmi ces sept réponses, trois observent la phonétique et la prosodie françaises comme des obstacles (« difficile à saisir l'intonation », « la prononciation est difficile », « pas évident de cerner les liaisons »). Une personne trouvait que « la fin du son est bizarre lors de la récitation du poème », une autre dit que le français est « agréable à entendre ». Les deux réponses restantes citent tout simplement « l'intonation » et le fait qu'il faille « s'entraîner à la prononciation ».

Vient ensuite l'oral, considéré comme tout aussi important dans la question précédente sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Deux personnes ont cité « l'expression orale » et deux « la compréhension orale ».

« La France » et « romantique » ont été cités à deux reprises. En revanche, les Taïwanais qui résident en France trouvent peut-être que les points de vue et les raisonnements des Français sont très différents des leurs. En effet, la réponse « la logique et le raisonnement des Français » est apparue deux fois dans les discussions.

Comme il s'agit de l'apprentissage d'une langue précise, on a recueilli plus de réponses

associées aux caractéristiques et aux appréciations de la langue française (sur les thèmes de la grammaire et de la phonétique). Néanmoins, comme pour la notion « apprendre une langue étrangère », il s'est avéré que les questions sur l'attitude ne sont pas des préoccupations pour les étudiants.

4.3.3. Les représentations de la notion « apprendre le français » chez les Taïwanais

Certaines réponses de ces étudiants nous paraissent intéressantes et méritent une analyse approfondie.

Tout d'abord, les étudiants TT et TF ont évoqué les termes concernant le « travail » dans la question « apprendre une langue étrangère ». Cette réponse nous semble logique car pour ces jeunes gens, le but final de ces formations est d'acquérir une compétence qui leur sera utile pour leurs futures carrières. Nous supposons donc que l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas seulement pour but de leur faire plaisir, il permet en effet à ces étudiants d'avoir un profil plus avantageux par rapport aux autres candidats, ce qui pourrait leur servir pour décrocher un futur emploi. Toutefois, aucune personne n'associe le « travail » à « apprendre le français ». Une personne a même relié ce dernier à « *ne pas trouver de travail* » (entretien F2), et une autre à « *pas très pratique* » et qu'elle « *regrette* » (entretien T23). L'étudiante T5 a aussi lié son manque de motivation pour apprendre le français et l'utilité de cette langue :

Y : Ne cherches-tu pas des lectures en dehors des cours, voir des films, écouter la radio, des choses comme ça ?

T5 : Non. Parce que jusqu'à maintenant, je ne suis pas encore très motivée pour le français. Je ne suis pas comme certaines personnes qui sont actives.

Y : N'aimes-tu pas cette langue, ou bien ?

*T5 : Ce n'est pas ça...**Je suis seulement très confuse, je ne sais pas à quoi sert ce que j'étudie.***

Pour nos interviewés, l'apprentissage du français ne garantit pas l'accès au marché de travail, cela crée même un sentiment de précarité chez les étudiants apprenant le français. Cela correspond bien à la réalité actuelle à Taïwan : après l'obtention du diplôme, la plupart des étudiants en français exercent des professions qui ne demandent pas une compétence

linguistique en français. Dans son entretien, la personne T23 a expliqué qu'il a choisi le français et que son choix est un pari. Il a également exprimé son inquiétude pour son futur au début de son apprentissage :

T23 : (...) J'ai mis un peu mon futur en jeu. C'était aussi pour cela que j'avais pensé à « regretter » tout à l'heure.

Non seulement les étudiants mais aussi les professeurs de français sont conscients de cette situation. L'étudiante T20 a donné un exemple :

*T20 : Nous avons très peu d'aides venant de l'extérieur et encore moins de contacts avec les pays européens. Par conséquent, pour avoir des occasions d'appliquer ce que l'on a étudié, on préfère apprendre l'anglais et le japonais. En fait, **quand on était en première année, certains professeurs nous avons conseillé sans détours de faire un diplôme secondaire ou de faire parallèlement une autre spécialité pour que nous ayons plus de possibilités après avoir obtenu le diplôme.***

Les mêmes discours sont relevés dans les sites des départements de français²¹⁶.

Selon les étudiants qui ont participé à l'enquête, l'adjectif pour désigner le français (ou bien le pays ou le peuple) est « romantique ». Même les étudiants résidant en France n'échappent pas cette idée plus ou moins stéréotypée. A moins que pour ces étudiants, leurs séjours en France confirment que le français / la France est une langue / un pays romantique.

La grammaire et la conjugaison sont deux contenus qui marquent le plus l'apprentissage

²¹⁶ « Acquérir une deuxième compétence en dehors du français » est maintenant une politique commune des départements de français à Taïwan. Nous avons trouvé ce discours dans plusieurs établissements :

- « D'autre part, afin de faciliter leurs insertions professionnelles, les étudiants sont encouragés à choisir une (spécialité) mineure ou à préparer un double diplôme, et doivent y réfléchir dès le deuxième semestre de la première année » (Université Fu-Jen : <http://www.fren.fju.edu.tw/fr/caracteristique-dept.html>).
- « La langue est un outil. Nous encourageons les étudiants à acquérir une deuxième compétence en choisissant une (spécialité) mineure, un double diplôme ou des programmes universitaires. Ainsi, ils créeront plus de possibilités et de chance pour leur futures carrières » (Université Tamkang : http://www2.tku.edu.tw/~tffx/web_cht/presentation/presentation-8.html).
- « (...) environ dix pour cent des unités de cours sont libérées. Les étudiants peuvent choisir des cours proposés par les autres départements / facultés des autres universités taïwanaises ou étrangères, admis par le département. Cela favorise un apprentissage inter-départemental, inter-universitaire et international. L'objectif est d'encourager, de guider les étudiants à planifier avec leurs créativité, leurs futurs selon leurs intérêts. Ils peuvent donc associer leurs compétences de français avec une deuxième spécialité qui embrasse des domaines très larges » (Université Nationale Centrale : <http://www.ncu.edu.tw/~fr/Intro/2002-03%20NCUFR%20lyceens1.php>).

du français. Ces éléments qui n'existent pas dans l'apprentissage du chinois sont les grandes différences entre les deux pratiques.

Les étudiants TT sont dans un contexte où il est plus difficile d'avoir des contacts avec les Français natifs. Par conséquent, chez ces étudiants, la pratique de cette langue requiert des activités moins interactives, comme le cinéma, les chansons, la traduction, la lecture, etc. Quant aux étudiants TF, grâce au contexte, ils ont plus de facilités pour parler avec de vrais Français. Dans cette question, ils ont tendance à évoquer des termes concernant des gens avec qui ils peuvent parler le français ou l'endroit où ils peuvent pratiquer la langue.

4.4. « Apprendre une langue étrangère » et « apprendre le français » : est-ce perçu de la même façon par les Taïwanais ?

A travers une analyse du nombre de termes évoqués ainsi que leurs ordres d'apparition, nous avons remarqué que l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage du français n'ont pas la même connotation chez les personnes répondant aux entretiens.

4.4.1. L'interprétation de l'apprentissage d'une langue étrangère et du français chez les TT

A la question concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, les mots et les phrases concernant les méthodologies, les processus et les vecteurs de l'apprentissage sont les plus cités dans le groupe TT (cinquante-sept termes / phrases relatifs à ce sujet ont été cités). Les étudiants mentionnent des méthodes plutôt « classiques » et « scolaires » pour apprendre une langue étrangère (les examens, apprendre par coeur, lire, écrire, etc.). Mais ils sont aussi conscients qu'il faut emprunter d'autres moyens existant dans leur environnement d'apprentissage (se faire ami avec les étrangers, parler avec les étrangers, la radio, le cinéma, etc.).

Dans la deuxième catégorie la plus souvent citée, on retrouve cette fois-ci les contenus et les objectifs visés par l'apprentissage. L'utilité de cet apprentissage (l'oral, vision du monde) est mise en premier plan. Les objectifs « classiques » (la traduction, la grammaire, le vocabulaire) sont moins importants dans cette question.

De plus, ces étudiants mentionnent souvent d'abord des méthodes ou des contenus

considérés traditionnels, et ils complètent ensuite leurs réponses par des pratiques ou des contenus qui sont plus « pragmatiques ». Par exemple : la personne T1 a évoqué tout d'abord « consulter le dictionnaire, apprendre le vocabulaire par coeur, les examens » et ensuite elle a cité les aspects plus pratiques comme « les dialogues, les conversations réelles quand on est à l'étranger ». Une autre personne ayant participé à l'entretien (l'interviewée T18) a réagi de la même façon. Elle a d'abord cité les aspects plus classiques de l'apprentissage de la langue comme « la grammaire, le vocabulaire, la traduction » et viennent ensuite des aspects plus pratiques comme « la culture, la communication ».

En ce qui concerne « apprendre le français », les étudiants TT associent plus les caractéristiques et les objets se rapportant à cette question (quarante et une fois). Cette tendance est due aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du français, ainsi qu'aux peu de contacts réels et authentiques entre ces étudiants et cette langue. Par conséquent, ils peuvent dire ce qu'ils ressentent par rapport à l'apprentissage de cette langue et les choses qu'ils connaissent concernant le français.

Viennent ensuite les contenus, les objectifs et les compétences à acquérir à travers l'apprentissage du français. Les étudiants ont cité trente-quatre fois les termes s'y rapportant. Les réponses recueillies concernant la question portant sur l'apprentissage du français sont différentes de celles portant sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Les contenus évoqués se référant à l'apprentissage du français sont plutôt « traditionnels ». Les étudiants parlent plus de la grammaire, de la prononciation, de la conjugaison et du genre. Par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'aspect pragmatique de l'apprentissage du français est plutôt négligé.

4.4.2. L'interprétation de l'apprentissage d'une langue étrangère et du français chez les TF

Les étudiants du groupe TF associent d'abord l'apprentissage d'une langue étrangère à ses contenus, objectifs et compétences à acquérir. Comme les étudiants du groupe précédent, ils s'intéressent plutôt à des contenus et des compétences plus pragmatiques, comme l'oral, la culture, la vision du monde, etc. Les contenus qui sont plutôt scolaires, sont moins importants pour eux.

Ils associent ensuite cet apprentissage aux méthodologies, processus et vecteurs.

Contrairement aux étudiants TT, la pratique de la langue est le facteur le plus important (regarder les films, parler et discuter avec les étrangers, communiquer, etc.) pour les étudiants ayant des expériences d'apprentissage dans un contexte dans lequel le contact avec la langue est plus fréquent. Ils ont aussi mentionné des méthodes plutôt scolaires comme lire, apprendre par coeur, faire des exercices, etc.

Concernant cette question, nous avons remarqué que les aspects pragmatiques et utiles sont souvent évoqués en premier par les étudiants. Il y a aussi étudiants qui citent d'abord des points plutôt traditionnels, mais ils parviennent à ajouter par la suite des termes qui sont plus utilitaires. Pour ces étudiants ayant des expériences d'apprentissage en France, nous pensons qu'ils sont plus sensibles aux problèmes pragmatiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au sujet de l'apprentissage du français, les étudiants TF l'associent d'abord aux contenus et aux compétences à acquérir (cité vingt-trois fois). Sur ce sujet, ils ont les mêmes idées que les étudiants TT : on retrouve des sujets classiques comme la conjugaison et la grammaire. Cependant, les étudiants TF font attention à des objectifs pragmatiques, comme les compréhensions et les expressions orales et écrites, la culture, la logique et le raisonnement des Français, etc.

Les caractéristiques du français et les objets concernés ont été cités dix-sept fois. Ce sont souvent des termes qui sont apparus parmi les premières réponses de nos répondants. Entre ces réponses, cinq termes concernent la phonétique et la prosodie ; et trois se rapportent à la grammaire de cette langue.

5. Les représentations des habitudes culturelles d'apprentissage

Les Asiatiques, y compris les Taïwanais, sont souvent étiquetés comme une population qui n'aime pas parler dans une situation publique. On pense qu'ils sont réservés et timides, et que la question de « face » pour eux est une question « de vie ou de mort ». Les Taïwanais sont-ils aussi d'accord avec cette opinion ? Comment interprètent-ils ce phénomène d'absence de prise de parole dans une classe, notamment dans une classe de langue ? Pour comprendre leurs points de vue, nous avons posé la question suivante : « *Il semble que beaucoup de gens disent que les élèves asiatiques, y compris les élèves taiwanais, n'aiment pas participer. Ils n'aiment pas dire leurs opinions, poser des questions, ou répondre aux questions, etc. Quel*

est ton avis sur ce jugement ? ». Nous allons ensuite analyser leurs réponses.

5.1. Les représentations des habitudes culturelles d'apprentissage chez les TT

La plupart des TT sont de cet avis. Cinq personnes parmi les vingt-cinq interrogés s'estiment actifs et impliqués, et ils aiment bien avoir des interactions avec les professeurs, même si la plupart de leurs camarades n'aiment pas prendre la parole en classe. Deux personnes disent que dans leurs classes, contrairement à l'idée reçue, les étudiants participent activement. Trois ont répondu que cela dépend les individus. On ne peut donc pas généraliser la situation. Un interviewé explique qu'en réalité, le fait que les étudiants ne parlent pas ne signifie pas qu'ils ne participent pas aux cours. Ils participent aux cours de manières différentes.

Les étudiants taïwanais expliquent les raisons pour lesquelles les Taïwanais n'aiment pas prendre la parole en cours. Nous pouvons les classer en trois aspects :

1. C'est une habitude culturelle :

- C'est les caractères du peuple : les Taïwanais sont timides, passifs, moins actifs. C'est « génétique » (6).
- C'est la peur de perdre la « face » : Les élèves ont peur que l'on se moque d'eux (4), et cela concerne la fierté de chacun (4) : il ne faut pas commettre des erreurs, on a peur de dire des choses incorrectes, et donc peur de perdre la face.
- C'est à cause de la culture : on est éduqué à rester humble et discret (2).
- On a peur d'être différents, d'être jugés anormaux (2).
- Il faut réfléchir avant de parler (1).
- On a peur d'être confronté aux avis opposés (1).
- C'est une habitude de ne pas parler en classe (1).

2. C'est une question de manque de connaissances :

- On ne maîtrise pas bien la langue et on ne sait pas comment s'exprimer dans cette langue (3).
- On ne connaît pas la réponse (1).

3. C'est une habitude liée aux contextes d'apprentissage :

- C'est à cause du contexte d'apprentissage : on est habitué au fait que ce sont les professeurs qui parlent et les élèves qui écoutent, car les professeurs représentent l'autorité. C'est à cause du système éducatif. On met trop d'importances sur les examens et sur les notes (8).
- Cela dépend des méthodes d'enseignement des professeurs (3).
- On ne veut pas gaspiller le temps de tout le monde, il ne faut pas déranger (2).
- C'est une nouvelle expérience. On ne connaît pas bien les méthodes pour apprendre le français. Les étudiants ne se connaissent pas bien entre eux, surtout dans des cours magistraux (2).
- Les élèves taiwanais ont l'habitude de s'exprimer à travers les examens (1).
- Il n'y a pas d'encouragement venant des professeurs (1).
- On a peur que si on intervient, les professeurs n'arrêtent plus de nous interroger (1).
- C'est à cause de manque d'interactions dans la classe (1).

4. C'est une question personnelle :

- Manque de confiance et de courage: les étudiants ont peur que leurs questions soient trop stupides. Leurs opinions sont trop spontanées et non rigoureuses. Ils n'osent pas prendre la parole devant tout le monde (3).
- Cela dépend des caractères de chacun, il y a des gens qui sont plus timides que les autres (3).
- On n'a pas envie (2).
- On n'est pas attentif aux cours donc on ne sait pas comment intervenir (1).
- Les étudiants ne sont pas motivés (1).
- Si on ne parle pas, c'est pour être attentif à ce que les professeurs disent (1).
- On avait des expériences humiliantes (1).

5.2. Les représentations des habitudes culturelles d'apprentissage chez les TF

Tous les interviewés sont d'accord sur le fait que les apprenants taiwanais ne s'expriment pas beaucoup en classe. Ils ont donné soit une phrase affirmative à la question posée (c'est correct, je suis d'accord), soit des exemples qui correspondent à la situation.

Pour eux, les raisons qui conduisent à la participation faible chez les Taïwanais sont les suivantes :

1. C'est une habitude culturelle :

- C'est la caractéristique / la personnalité / la nature des Taïwanais : on aime bien écouter mais pas participer, on est timide, on est passif, on est craintif (6).
- L'honneur / la fierté : les étudiants ont peur que l'on se moque d'eux et que les professeurs pensent qu'ils sont bêtes (4). Par ailleurs, il ne faut pas commettre des erreurs, car on a peur de dire des choses incorrectes et de perdre la face (4).
- C'est la culture asiatique / taiwanaise (2).
- Ne pas se faire remarquer, ne pas se montrer (2).

2. C'est une question de manque de connaissances :

- Manque de vocabulaire (1).

3. C'est une habitude liée aux contextes d'apprentissage :

- A cause du professeur : ils sont incompetents. Ils n'encouragent pas les élèves à parler. Ils s'énervent quand les élèves posent des questions (4).
- Les manuels ne proposent pas d'activités. Les situations actuelles sont peut-être meilleures car les méthodes ont changé. Il y a l'impact des méthodes d'enseignement (3).
- Le système éducatif fait que les élèves n'aiment pas s'exprimer (3).
- On ne s'exprime pas bien en L2, parce que notre L1 est le chinois. Le français est donc difficile pour nous (3).
- Il y a peu d'occasions de s'exprimer (2).
- Les élèves sont trop nombreux (2).
- Le contexte, l'atmosphère : quand les élèves Taiwanais sont en France, cela change (2).
- Cela correspond aux expériences précédentes : on apprend passivement l'anglais (1).
- Les attentes des autres : les professeurs attendent les bonnes réponses (1).

4. C'est une question personnelle :

- Les élèves ne sont pas motivés. Ils ne sont pas volontaires car le français ne sert à rien et ils ont choisi cette langue en fonction de leurs notes (2).

L'étudiante F6 s'est défendue sur ce point. Pour elle, tous les étudiants taïwanais ne sont pas passifs : « *Parce que si on a vraiment des questions, on les pose quand même. Ce n'est pas vrai qu'on reçoive tout sans réfléchir, ou qu'on ne pose pas de questions même s'il y en a* ». Par ailleurs, pour cette personne, il faut poser les questions qui sont « bénéfiques » ou celles que l'on ne peut pas résoudre seul : « *S'il s'agit de questions sur le vocabulaire, je pense qu'il suffit de chercher la réponse soi-même* ». « Chercher la réponse soi-même » montre également que les étudiants taïwanais souhaitent avoir un apprentissage autonome. Ils sont capables de réaliser un travail intellectuel tout seul. Ne les reproche-t-on pas à tort de ne pas être actifs ? Apprendre « discrètement » signifie-t-il « ne rien apprendre » ? Coste s'est exprimé sur ce sujet.

« Ce n'est pas parce qu'un élève ne se montre pas spontanément actif dans l'interaction orale en grand ou en petit groupe qu'il n'acquiert rien de nouveau grâce à ce qui est produit dans ces échanges. Quitte à provoquer, il faut aussi remarquer que si l'enseignement frontal magistral, sans interaction orale effective avec les élèves, a longtemps dominé dans bien des disciplines et, même si ses insuffisances sont patentées, cela ne signifie pas qu'il ait, comme tel, bloqué toute acquisition. A l'inverse, aussi clairement, le silence d'un élève ne saurait être interprété à tout coup comme la marque avérée d'une activité cognitive intense au service de l'apprentissage ! »²¹⁷

5.3. Quelles sont les représentations des habitudes culturelles chez les Taïwanais ?

Apparemment, l'absence de prise de parole chez les Taïwanais n'est pas un phénomène qui se passe seulement dans les classes de français. Pendant nos interviews, une étudiante explique que même son professeur de chinois confirme cette situation.

T3 : [...] Cependant, le semestre dernier, un professeur de chinois a dit que c'était un problème génétique. Je ne sais pas si c'est vrai ou pas.

Y : Oh ? Votre professeur a-t-il mentionné ça aussi ? Qu'est-ce qu'il a dit ?

T3 : Humm, il enseignait la littérature scientifique. C'est un professeur qui s'intéresse aux domaines scientifiques.

Y : Il a donc dit que si les élèves taiwanais n'aimaient pas parler, c'était à cause de la

²¹⁷ D.Coste, *Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?*, 2002, p. 16-17.

transmission génétique ?

T3 : Humm, il a dit que les élèves n'aimaient pas participer aux discussions en classe, et que quand il posait des questions, tout le monde commençait à éviter son regard. Donc il a dit que ce point de vue le faisait se sentir plus tranquille.

Certaines réponses sont en effet très complexes et il est difficile de les classer dans une seule catégorie en excluant les autres. Par exemple, certains étudiants estiment que le fait de ne pas connaître la réponse, de ne pas bien maîtriser la langue et de ne pas avoir assez de vocabulaire les empêchent de participer aux activités en cours. Cela dépend effectivement de la personnalité de chaque élève : il y en a certains qui disent ce qu'ils pensent même s'ils rencontrent des difficultés langagières. « La peur de perdre la face » (dire des réponses erronées, ne pas pouvoir bien prononcer la langue ou ne pas bien maîtriser les structures et le vocabulaire) est aussi un des messages cachés derrière ces réponses.

Cette complexité se caractérise aussi par la peur de se confronter à des avis opposés ou d'être jugé anormal et différent. Cette attitude est liée à la personnalité de chacun : certains étudiants sont plus « expressifs » ou « rebelles » et d'autres moins. Ce phénomène peut aussi être expliqué sous l'approche « culturelle ». Dans une société de convergence, l'individualisme est rarement apprécié par les gens et une personne différente des autres risque d'être marginalisée.

En résumé, le fait de ne pas prendre la parole en classe peut être analysé sous cinq aspects :

1. **C'est une habitude culturelle** : Les Taïwanais sont éduqués à rester humbles. La prise de parole est considérée comme une façon de se mettre en avant. Dans une société communautaire où des actes individualistes ne sont pas encouragés, parler trop souvent est étiqueté comme vouloir se pavaner. Par ailleurs, les Taïwanais sont de nature timide et réservée, la prise de parole les met donc mal à l'aise.
2. **C'est une habitude liée aux contextes d'apprentissage** : Les étudiants n'ont jamais été encouragés à s'exprimer, parce que le contexte scolaire n'exige pas ce genre de pratiques. Par ailleurs, les méthodes d'enseignement des professeurs ne sollicitent pas les interactions entre professeurs et élèves. Les livres utilisés ne proposent pas d'activités qui nécessitent la prise de parole. Ce n'est donc pas nécessaire de parler en classe.
3. **C'est une exigence par rapport à soi-même** : On n'aime pas commettre des erreurs et on

préfère dire quelque chose de productif. Par conséquent, il faut réfléchir avant de dire des choses. Par ailleurs, comme on ne maîtrise pas la langue et que l'on manque de vocabulaire, cela empêche de s'exprimer.

4. **C'est une exigence venant des autres** : Lorsqu'une personne fait des erreurs et que le discours n'est pas pertinent, les autres se moquent d'elle et la personne perd la face. Par ailleurs, comme la plupart des Taïwanais n'ont pas l'habitude de prendre la parole, les gens qui s'expriment en cours peuvent être considérés comme différents ou anormaux. On a peur aussi de gaspiller le temps de tout le monde si on dit des choses qui ne sont pas pertinentes.
5. **Cela dépend aussi des attitudes, des caractères ou des expériences de chaque élève** : Certains ne sont pas motivés, d'autres n'ont pas confiance en eux. Ils n'ont pas le courage de parler devant tout le monde et ils ont peur d'être confrontés à des avis opposés. Il y a aussi des élèves qui veulent rester cent pour cent attentifs en cours. Le fait de prendre la parole gêne la concentration.

Quelques phénomènes évoqués à travers les réponses attirent notre attention. Nous pouvons remarquer certaines différences entre les réponses des étudiants taïwanais en France et celles des étudiants à Taïwan.

En premier lieu, les étudiants TF constatent que les habitudes d'apprentissage pourraient être changées lorsque les contextes d'apprentissage ne sont pas les mêmes. Selon leurs expériences, les étudiants taïwanais sont plus actifs quand ils sont en France. Cette remarque nous emmène à une réflexion : quand le nombre d'élèves est moins élevé, quand le professeur encourage plus les élèves à parler et qu'il propose des activités qui nécessitent la participation orale, malgré une culture plutôt réservée, les élèves s'adaptent aux contextes d'apprentissage et changent leurs attitudes.

Ensuite, nous avons remarqué que les étudiants TT associent plus le fait de ne pas prendre la parole à une question personnelle (douze réponses sur vingt-cinq sont classées dans cette catégorie pour deux sur dix chez les étudiants TF). Il n'y a que deux personnes qui ont associé cette question à la volonté d'être « humble et discret », mais aucun d'entre elles ne relie explicitement cette question à des actes comme « ne pas se montrer » ou « ne pas se mettre en avant », qui ont une connotation plutôt négative dans la société chinoise. Par ailleurs, parmi les vingt-cinq étudiants TT, cinq n'hésitent pas à montrer leurs différences en disant qu'ils

aiment prendre l'initiative en cours, même si cela est considéré inhabituel pour les autres étudiants. En fait, les échanges intensifs entre Taïwan et les pays occidentaux, ainsi que le changement de la société font que l'individualisme gagne petit à petit du terrain dans la société taïwanaise. Ce qui fait que les contraintes de convergence et les exigences venant de la communauté sont moins marquantes chez les jeunes taïwanais.

5.4. Les opinions sur « s'exprimer en cours »

Nous avons posé la question concernant « s'exprimer en cours » de manière détournée. La question a été posée ainsi : « quelles sont les opinions de la plupart des élèves par rapport aux élèves qui aiment bien participer aux cours ? », et non pas de cette manière : « que penses-tu des gens qui aiment bien participer aux cours ? ». Nous considérons que ce genre de « questions de projection » permet aux interviewés d'éviter de dire directement ce qu'ils pensent des élèves qui aiment bien participer aux cours. S'ils ont des opinions plutôt négatives, il est possible que les interviewés ne disent pas la vérité pour ne pas être pris pour de mauvaises personnes. De plus, les gens adaptent souvent leurs actes et leurs réactions en fonction du regard des autres. A travers cette question concernant le regard des autres, nous pourrions mieux comprendre comment les étudiants taïwanais réagissent et se comportent en classe pour s'adapter à ce qu'ils imaginent que les autres personnes attendent d'eux.

5.4.1. Les opinions des TT sur « s'exprimer en cours »

Les opinions à propos de ce sujet sont effectivement très partagées dans le groupe d'étudiants TT. Certains ont des idées plutôt positives sur les personnes qui s'expriment en cours, alors que d'autres n'aiment pas les personnes qui n'hésitent pas à s'exprimer. Certains interviewés disent encore que cela dépend non seulement de la façon dont ces personnes s'expriment, mais également des opinions de chacun. Ces derniers peuvent être très divers.

Les opinions peuvent être analysées sous trois aspects différents :

1. Des avis plutôt négatifs :

- Aimer se faire remarquer, aimer se faire admirer et se mettre en avant (4).
- Cela dépend de la façon dont ils s'expriment. S'ils s'engagent dans une impasse ou insistent sur certains points de vue, s'ils posent des questions stupides, sans aucune

importance, on ne les aime pas (4).

- Vouloir « lécher les bottes » des professeurs, attirer son attention, et avoir une bonne relation avec lui (3).
- Ils sont trop bruyants, ils parlent trop (2).
- Ils sont bizarres, on va les regarder bizarrement (2).
- Ils font semblant d'être studieux (2).
- Certains vont penser qu'ils sont trop actifs (1).
- Ils sont ennuyeux (1).

2. Des avis plutôt positifs :

- Ils sont très courageux et n'ont pas peur que l'on se moque d'eux, ils sont très forts (en français), actifs, assidus et consciencieux. Ils mettent tout leur cœur à l'apprentissage (11).
- C'est bénéfique pour les personnes qui n'osent pas parler, poser des questions. Cela aide à éclairer des points, à voir des choses auxquelles on n'avait pas pensé (8).
- C'est bien d'avoir quelqu'un pour dire des choses en classe, c'est bien d'avoir quelqu'un pour distraire les professeurs (2).
- S'ils sont polis et humbles, et si les questions sont constructives, ça va (1).
- Cela crée de bonnes interactions entre les professeurs et les étudiants (1).

3. D'autres avis :

- On l'exclut au début. On pense qu'il aime se faire remarquer. Mais au bout d'un moment, on va le comprendre et l'accepter (1).
- S'ils ont une bonne relation interpersonnelle avec les autres, ça ira. Mais s'ils ont des comportements bizarres ou si leurs pensées ne s'accordent pas avec celles des autres, ils seront exclus (1).
- La plupart des élèves vont observer d'abord ce camarade. Si c'est un camarade qui a de bonnes notes, on fait attention aux questions qu'il pose. Si c'est une personne qui n'a pas de bonnes notes et qui aime poser des questions, on va penser qu'il fait semblant (1).

Pour ces étudiants, la prise de parole doit satisfaire à la convergence du groupe, la convention sous-entendue et les jeux sociaux. Pour certains interviewés, seules des questions

et des opinions constructives qui ont de l'importance seront acceptées. Certaines personnes confirment directement que les questions sont plutôt bénéfiques, dans le cas où les gens qui parlent respectent les règles implicites du jeu social.

5.4.2. Les opinions des TF se rapportent à la notion « s'exprimer en cours »

Les opinions peuvent être classées sous trois aspects différents :

1. Des avis plutôt négatifs :

- Ils veulent se faire remarquer, mettre en avant leur intelligence ; ils pensent qu'ils sont très forts, ils sont arrogants (4).
- Si c'est une question qui conduit à une impasse, si la question rend plus compliquées les choses qui étaient claires jusque-là, s'il s'agit d'une question à laquelle il y a déjà une réponse, si la personne pose des questions à cause de son absence aux cours précédents, cela fait perdre du temps (4).
- Ils vont être détestés, être évincés (3).
- Les gens qui parlent veulent être les « chouchous » des professeurs (2).
- Ils sont bizarres, trop motivés (1).

2. Des avis plutôt positifs :

- S'il s'agit d'une question pertinente, si la personne pose de vraies questions, si tout le monde a la même question, c'est bien (2).
- C'est bien, parce que cela permet de vérifier si tout le monde a vraiment compris ou non (1).
- C'est un bon élève, bon modèle, il est motivé et cela encourage les autres (1).
- En Europe, tout le monde pense que c'est normal si la question est pertinente (1).

3. D'autres avis :

- Les gens qui participent sont minoritaires. Cela ne pose pas de problème (2).
- Les gens qui participent, c'est parce que leurs personnalités sont comme cela (1).
- Cela ne me regarde pas, ce sont leurs affaires (1).
- Ce sont des boucs émissaires, ils sont obligés par d'autres élèves pour avoir des contacts avec les professeurs (1).

En général, les étudiants TF partagent les opinions des étudiants du groupe TT : si la prise de parole respecte les codes de comportements approuvés par la communauté, elle est acceptée facilement par cette dernière. Dans le cas contraire, elle sera rejetée.

5.4.3. Les opinions des Taïwanais sur la notion « s'exprimer en cours »

La prise de parole est en fait acceptable dans la société taïwanaise, à la condition de ne pas perturber les jeux sociaux. La prise de parole dans la classe doit apporter des conséquences bénéfiques aux autres, et les discours doivent être « créatifs » et produire des effets positifs. Si on pose des questions déjà résolues, si c'est pour perturber la classe, si cela fait perdre du temps, et si les questions ne sont pas pertinentes ni importantes, ce sera mal vu par les étudiants.

Par ailleurs, parler à tort et à travers est mal jugé. Quand on parle et quand on s'exprime, cela signifie qu'on sait des choses. Cet acte peut être interprété comme une surévaluation de soi-même. Dans la société chinoise, une attitude humble est une vertu. Si une personne essaie de se mettre en avant à travers ses paroles, ce geste n'est pas le bienvenu.

Nous pouvons quand même remarquer une petite différence entre les réponses des deux groupes. En moyenne, les étudiants TT évoquent plus d'opinions positives par rapport à celles des TF. Cela confirme notre observation au sujet de la question précédente. Comme la société taïwanaise évolue graduellement, de nos jours, les actes considérés comme individualistes auparavant sont beaucoup mieux acceptés aujourd'hui. Face à des gestes qui ne conviennent pas à l'harmonie du groupe, les jeunes générations sont plus tolérantes. Cependant, il existe quand même certaines limites : les gens peuvent s'exprimer, mais leurs paroles doivent être pertinentes. Ils ne peuvent pas déranger la conformité agréée par la communauté.

Conclusion

Nous avons posé des questions qui nous paraissent à la fois fondamentales et importantes pour comprendre les représentations de l'apprentissage chez les sujets participant à notre recherche : les étudiants taïwanais en français. Deux groupes, les étudiants apprenant le français à Taïwan et ceux qui font leurs études en France, ont été constitués pour nous aider à mieux comprendre si le contexte d'apprentissage a une influence sur les représentations chez

ces personnes, et si les opinions de ces Taïwanais évoluent au fil du temps et en fonction des contextes.

Avant de commencer les entretiens, nous avons aussi effectué un pré-questionnaire auprès des étudiants de français à Taïwan. Pour eux, les compétences orales sont les éléments les plus importants dans l'apprentissage du français. Les compétences écrites occupent la seconde place. La compétence culturelle est, quant à elle, la moins importante parmi les cinq compétences en question.

Les réponses citées par ces deux groupes d'étudiants sont en effet similaires. Cependant, ils mettent l'accent sur des aspects différents, et leurs attitudes par rapport à certains points ne sont pas les mêmes.

Avec plus d'expériences, les étudiants TF associent l'acte d'« apprendre » à des termes comme « le temps », « la motivation », et « réfléchir ». Pour les étudiants TT, apprendre est un plaisir, il faut être ambitieux, et c'est une activité qui se fait avec la lecture.

Pour les deux groupes, la communication est l'objectif essentiel quand on apprend une langue étrangère. Les jeunes étudiants TT qui vivent encore avec les contraintes scolaires et qui ne sont pas très loin des concours d'entrée à l'université, associent « apprendre par coeur » à l'apprentissage d'une langue. Le sentiment de succès et la satisfaction sont également très importants pour eux. Quant aux étudiants TF, ils recourent à des films pour apprendre une langue, et ils sont conscients de l'enjeu du contexte et du temps pour réussir cet apprentissage.

La langue française n'est pas une langue qui ouvre des opportunités de travail ou qui pourra servir dans le cadre professionnel. Cela n'empêche pas qu'elle donne tout de même une image « romantique » aux Taïwanais. Pour eux, on ne peut pas parler de l'apprentissage du français sans mentionner ses particularités : la grammaire et la conjugaison. Ces pratiques ne sont pas totalement inconnues pour les étudiants car ils ont déjà eu des expériences de l'apprentissage de l'anglais.

La plupart des interviewés sont d'accord qu'en général, les Taïwanais n'aiment pas s'exprimer en cours. Cette situation peut s'expliquer par quelques raisons principales : la culture, le contexte, les exigences venant de soi-même et des autres, la personnalité et les expériences de chacun. Mais chez les jeunes Taïwanais, il y a proportionnellement plus de personnes qui éprouvent leurs « différences » : ils aiment bien prendre la parole en classe ! Parler en cours devient un acte plutôt positif, à condition que cette prise de parole ne perturbe

pas l'avancement normal des cours, et que les questions soient « constructives ». Par ailleurs, ces jeunes étudiants TT ont une image plutôt favorable des gens qui prennent spontanément la parole. Ils les trouvent courageux, forts, et assidus. Chez les étudiants TF, les étudiants qui sont un peu plus âgés, ce type de réponses positives existent aussi mais elles sont moins évidentes : les avis négatifs sont plus importants que ceux qui sont positifs. Cette différence d'opinions entre les deux groupes d'étudiants peut être expliquée par des contacts de plus en plus fréquents avec le monde occidental et par l'évolution de la société. Avec ces changements, l'individualisme est maintenant mieux accepté dans la société taïwanaise qu'auparavant. La convergence de la communauté est plus souple et les gens tolèrent mieux les gestes « non-conformistes ».

Dans ce chapitre, les étudiants taïwanais ont partagé leurs opinions sur l'apprentissage (notamment du français) et sur le manque de parole dans les classes taïwanaises. Cette première approche nous a permis de mieux comprendre les positions de ces étudiants face à l'acte d'« apprendre » (le français aussi bien que d'autres choses). Cependant, les représentations ne peuvent que nous aider à interpréter les faits et mieux connaître ces étudiants. Pour mieux comprendre les situations d'apprentissage du français à Taïwan, ainsi que les méthodes employées par les étudiants pour apprendre le français, plusieurs facteurs méritent d'être examinés de plus près. Un des enjeux importants est le contexte d'apprentissage.

Selon les différents contextes, les élèves peuvent se faire des représentations différentes et ils emploient des méthodes qui leurs permettent de mieux s'adapter aux contextes dans lesquelles les apprentissages ont lieu. C'était ainsi que nous avons séparé nos interviewés en deux groupes selon leurs environnements d'apprentissage. Par ailleurs, pour nous, il n'y a non seulement le problème de « lieu d'apprentissage » qui entre en jeu, mais aussi plusieurs autres facteurs concernés doivent être pris en considération. Ce sujet sera plus abordé de manière plus précise dans le chapitre suivant.

Chapitre 7 : Les contextes de l'apprentissage du FLE

Introduction

Hymes a déjà montré que la prise en compte des événements et des faits qui se passent en dehors de la classe de langue aide à mieux comprendre les phénomènes qui se passent à l'intérieur de celle-ci. Il explique que « *la clé qui mène à comprendre la langue dans son contexte est de commencer non par la langue mais par le contexte... et de relier systématiquement les deux* »²¹⁸.

Selon les divers contextes, l'enseignant et l'apprenant se confrontent à des réalités didactiques différentes et emploient des méthodes et des stratégies distinctes pour enseigner et apprendre une langue étrangère. Ils peuvent aussi avoir des attitudes, des objectifs et des besoins différents vis-à-vis de l'enseignement / apprentissage. Prenons quelques exemples : un élève résidant à l'étranger ressent un besoin plus urgent d'utiliser la langue cible, et il peut avoir accès à la langue plus facilement que les élèves apprenant dans leur pays d'origine. Un élève dans un établissement scolaire doit atteindre les objectifs fixés par l'école (comme réussir les examens pour obtenir le diplôme) et suivre le programme des professeurs, tandis qu'un élève qui apprend la langue de façon autonome peut faire l'apprentissage à son gré et selon son rythme. Chiss a résumé cette nécessité de la prise en compte des contextes dans la didactique des langues :

« En situant la didactique des langues *faces* aux contextes linguistiques, éducatifs et culturels, on souligne à la fois la multiplicité des variables et l'extrême diversité et complexité ainsi que le caractère évolutif des contextes envisagés. Il est nécessaire à la fois de construire des interactions entre ces contextes et les orientations didactiques, de déterminer les politiques d'interventions des acteurs impliqués dans ce processus et de cerner les connaissances à transmettre en tenant compte à la fois des impératifs de la scientificité et de l'analyse des besoins spécifiques »²¹⁹.

Evoquant « *une didactique qui se forge à partir de la découverte de l'ensemble signifiant qu'est le contexte culturel et institutionnel dans lequel elle intervient* », Gourmelin-Berchoud

²¹⁸ D.H. Hymes, cité par Collentine et Freed, *Learning context and its effects on second language acquisition: introduction*, 2004, p. 153.

²¹⁹ J-L. Chiss, *Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques*, 2006, p.103.

précise qu' :

« elle se construit dans la classe, par l'enseignant avec ses élèves, faisant de chaque classe une classe singulière, par une juste appréciation des identités, des enjeux et des contraintes du contexte »²²⁰.

La prise en compte du contexte permet donc de mieux comprendre les comportements et les attitudes d'un apprenant face aux contraintes et aux enjeux de son contexte d'apprentissage, ainsi que les besoins et les lacunes de l'apprentissage dans des différents types de contextes. Nous pourrions aussi mieux cerner les problèmes en comparant ces derniers et apporter des solutions plus adaptatives.

1. Différents aspects du contexte d'apprentissage

En partant du problème de « contexte » en didactique des langues, plusieurs questions peuvent se poser : dans un premier temps, quel est l'impact du contexte sur la didactique des langues ? Par ailleurs, en ce qui concerne notre recherche, les étudiants de français sont-ils sensibles à ce qui se passe autour d'eux et comment interprètent-ils cet impact dans ses différentes formes ?

Dans un deuxième temps, comme nous l'avons déjà expliqué, selon des contextes différents, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère s'y adaptent. Il n'y a donc pas une seule vérité ni une seule pratique ou méthode dans ce domaine. Ishikawa précise ce propos :

« ...il n'y aurait pas qu'une seule didactique du FLE. Voire, la didactique du FLE devrait être diversifiée selon le contexte social en dehors de la classe de langue. Les facteurs socioculturels spécifiques du pays où le français est enseigné, tels que la politique éducative planifiée et organisée sur le plan universitaire, l'élaboration et la mise en oeuvre du système de formation des enseignants, pourraient exercer une grande influence sur les modalités d'enseignement et, par là, sur la construction des représentations concernant la langue enseignée et sur la valeur générale accordée à l'enseignement du français »²²¹.

²²⁰ Gourmelin-Berchoud, cité par C. Cortier, *Cultures d'enseignement / cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures*, 2005, p. 486

²²¹ F. Ishikawa, *L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe*, 2006, p. 133.

Compte tenu de cette réalité, nous pourrions essayer d'apporter des réponses à ces questions avec plus de facilité : la didactique du FLE à Taïwan devrait-elle être menée différemment que celle faite dans les autres pays ? Si oui, pourquoi cela et comment faire ? Ces points seront abordés dans la troisième partie de cette thèse.

Dans cette perspective, nous considérons d'abord le contexte en le concevant principalement comme « l'environnement » dans lequel a lieu l'apprentissage (voir les recherches de Freed, Segalowitz, Dewey, Collentine, Diaz-Campos, Lafford, 2004). Nous rejoignons ensuite l'idée de Cambra (2003) qui parle de la question du contexte en termes de combinaisons de « facteurs » qui agissent dans les différentes situations.

1.1. Types de contextes selon l'environnement d'apprentissage

Le contexte d'apprentissage peut se différencier selon la diversité des environnements dans lesquels les actes d'apprentissage se réalisent. Des recherches récentes concernant les effets des contextes sur l'apprentissage, coordonnées par Colletine et Freed (2004), distinguent trois différents types de contextes où peuvent se trouver les élèves et les étudiants : les cours de langues formels dans le pays d'origine de l'apprenant, le contexte domestique des cours d'immersion intensive (intensive domestic immersion learning contexts), et l'apprentissage à l'étranger.

Le premier contexte correspond à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte institutionnel. Malgré la volonté de la part de l'enseignant et des apprenants d'utiliser la langue cible comme langue de communication dans la classe de langue, il y a toujours une implication systématique d'un contexte hétéroglotte. Quand les élèves sortent de la classe, il n'est pas évident pour eux d'établir un vrai lien entre cette langue et la vie quotidienne.

Le deuxième contexte, comme les cours d'été, les colonies de vacances, etc., essaie de mettre les apprenants dans une situation d'immersion même si les cours ont lieu dans le pays des apprenants. Dans ces situations, les apprenants acceptent de « jouer le jeu » et ils utilisent la L2 comme moyen de communication dans toutes les situations durant le « séjour » d'apprentissage. Cependant, comme l'environnement qui les entoure reste toujours celui de leur propre culture, et que les apprenants sont dans une situation plutôt didactique

qu'authentique et naturelle, les aspects culturel et sociolinguistique de la langue cible n'interviennent pas forcément dans la communication et les apprenants n'ont pas vraiment besoin de développer des stratégies pour interagir avec leur(s) interlocuteur(s) puisque très souvent, ils partagent la même langue-culture.

Pour le troisième contexte, il s'agit d'une situation dans laquelle les élèves apprennent une langue étrangère dans le pays où la langue est parlée, c'est-à-dire dans un milieu homoglotte. Les apprenants sont confrontés aussi à un contexte « mixte » dans ce type d'apprentissage : en plus de leurs cours dans un contexte institutionnel, ils ont normalement des possibilités d'utiliser et d'apprendre la L2 dans l'environnement social. Dans une telle situation, la culture cible s'intègre naturellement dans la communication, et cela demande aux apprenants de développer les stratégies qui les aident dans des situations de communication interculturelles.

1.2. Paramètres de contextes d'apprentissage

Nous traitons cette question de contextes en tenant compte des « facteurs contextuels » qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous empruntons l'idée de Porquier et Py et distinguons dans cette appréhension de facteurs contextuels deux niveaux : le microcontexte et le macrocontexte. Le premier, considéré comme « *frame* »²²² par Porquier et Py, résultent des faits produits à l'endroit où la didactique de la L2 est mise en oeuvre. Quant à la deuxième vision du contexte, le macrocontexte, il inclut les réalités trouvant leur place en dehors des murs des classes.

1.2.1. Le microcontexte

Porquier et Py définissent le microcontexte comme « *un moment-espace d'activité interactive : sites, participants, type d'activité, type d'interaction* »²²³, c'est-à-dire les éléments (objets ou personnes), les faits et les actes qui se passent entre les murs des classes. Nous distinguons deux types de facteurs : humains et environnementaux, et nous citons ici quelques facteurs principaux qui ont des effets sur les actes d'apprentissage et d'enseignement.

²²² R. Porquier et B. Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, 2004, p.50.

²²³ R. Porquier et B. Py, *op. cit.*, p.50.

1.2.1.1. Les facteurs humains

Il s'agit des situations, des relations, des compétences, des motivations et des attitudes des enseignants et des apprenants. Nous pouvons analyser ces facteurs par le biais des apprenants, des enseignants et les relations entre ces personnes.

- Les situations et les compétences des apprenants :

Lorsque l'on apprend une langue étrangère, on se demande souvent quelles sont les raisons qui encouragent ou qui obligent à faire ce choix. Certaines personnes apprennent une langue étrangère pour des questions vitales, d'autres ont choisi cette langue comme un objet d'étude ou un enrichissement personnel. Il y a donc une différence entre par exemple un immigré en France, un étudiant en long ou court séjour dans ce pays, et un étudiant apprenant le français à Taipei.

Dans une classe de langue, même si les étudiants sont dans le même contexte et ont les mêmes besoins, selon les motivations de chacun, il peut y avoir des attitudes et des attentes différentes. Prenons l'exemple d'une classe de français à Taïwan : un étudiant qui est obligé de choisir le français à cause de ses notes, ou qui fait des études supérieures juste pour avoir un diplôme, n'a pas forcément les mêmes comportements et les mêmes objectifs qu'un étudiant qui a choisi le français lui-même par plaisir ou qui souhaite l'appliquer dans sa future carrière. Ces deux types d'étudiants ne sont pas dans les mêmes dispositions à l'égard de la langue et de son apprentissage.

L'homogénéité d'une classe de langue peut également se mesurer par la capacité à apprendre des apprenants. Dans une classe de langue, on a sûrement des apprenants qui progressent plus vite que d'autres. Il y a aussi des apprenants qui ont davantage besoin de précisions et d'explications par rapport aux autres, ceux qui ont besoin que l'apprentissage soit renforcé par des objets visuels et d'autres par des objets sonores, etc. Une évaluation de l'ensemble des situations des apprenants permet aux professeurs de s'y adapter et d'ajuster leurs enseignements. Selon les besoins des apprenants, ces derniers, avec leurs professeurs, peuvent décider ensemble s'ils peuvent garder ou s'il est nécessaire de modifier le contrat didactique.

Un autre paramètre important pour les apprenants est leur capacité à saisir les

opportunités, ainsi qu'à réagir et interagir avec le contexte d'apprentissage. Par exemple, il existe des apprenants dans un contexte homoglotte qui ne cherchent pas forcément des contacts avec les natifs, qui, en dehors des cours, lisent la plupart de temps dans leur langue maternelle. Il y a aussi des apprenants qui restent dans leurs pays, et malgré un manque de ressources d'apprentissage, ils font des efforts pour chercher ce qu'ils peuvent trouver dans leurs environnements, et ils saisissent chaque occasion pour pouvoir parler avec leurs professeurs ou leurs collègues.

Les recherches coordonnées par Collentine et Freed sur les trois contextes d'apprentissage (les cours de langues formels, le contexte domestique des cours d'immersion intensive, et l'apprentissage à l'étranger) montrent par leurs résultats que ces contextes favorisent différents types d'acquisition. Cependant, les résultats dépendent aussi de l'apprenant lui-même :

« Les contextes diffèrent en termes d'occasions d'apprendre qu'ils présentent. Les apprenants diffèrent en termes d'à quel point ils sont prêts, linguistiquement et cognitivement, à saisir les occasions fournies et à en profiter une fois qu'ils le font ». ²²⁴

- **Les compétences et les attitudes des enseignants :**

Les apprenants ne sont pas les seuls acteurs de la construction d'une classe de langue. En tant que « co-acteur », les enseignants jouent aussi un rôle très important. Leurs aptitudes à l'enseignement, leurs attitudes et motivations, leurs vécus et expériences, les formations qu'ils ont suivies, leurs idées sur la méthode, etc., peuvent avoir une grande influence sur les attitudes et les modes d'apprentissage des élèves. On peut très bien supposer qu'il est plus intéressant et motivant d'apprendre une langue avec un enseignant jovial, qui aime son travail, qui veut partager ses connaissances, qui aime avoir des interactions avec ses élèves et qui sait utiliser de multiples moyens pour que les cours soient plus vivants, qu'avec un professeur qui lit un livre du début à la fin en restant dans son coin et qui ne cherche aucune interaction avec ses élèves.

Quand l'apprentissage se fait dans le pays des apprenants, on se demande souvent s'il est moins avantageux d'apprendre une langue avec des professeurs non natifs et on se

²²⁴ S. Norman et B. Freed, *Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study aboard contexts*, 2004, p.196.

méfie souvent de leurs compétences linguistiques, surtout au niveau oral. Ils peuvent en effet avoir des accents, ils ne connaissent pas tout le domaine en question, ils ne parlent pas exactement comme les natifs, et ils peuvent commettre des erreurs, etc. Cependant, comme ces professeurs partagent la même langue maternelle que leurs étudiants, à travers leurs expériences d'apprentissage, ils connaissent mieux les points faibles des apprenants et la langue maternelle peut être un très bon outil pour rendre plus faciles des points moins évidents. Par ailleurs, la maîtrise de la langue des élèves n'a pas forcément de rapport direct avec celle de leurs professeurs :

« En se basant sur les données d'une expérience menée avec 89 professeurs de français et d'espagnol, P.D. Smith (1969 : 197) tire la conclusion qu'il n'y a guère de relation entre la maîtrise linguistique de l'enseignant et celle de ses apprenants. La seule corrélation significative avait trait aux connaissances grammaticales et était négative : les professeurs avec les meilleures connaissances en grammaire avaient des élèves avec des résultats plutôt pauvres (...). Dans cet ordre d'idées, il faut signaler aussi les résultats d'une étude de Politzer et Weiss (s.d. : 90) : les enseignants obtenant les scores les plus élevés aux tests de maîtrise en L2 ont les apprenants avec les attitudes les plus positives et avec les changements d'attitudes les plus forts. Fait étonnant, ces attitudes positives ne se traduisent guère en résultats plus élevés aux tests linguistiques, ce qui revient à dire qu'il n'y a pas de rapport étroit entre la maîtrise de la langue cible du professeur et le niveau linguistique par ses élèves »²²⁵.

- **L'ambiance**

Un autre facteur important qui peut avoir une influence sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère est l'ambiance dans la classe. Quand toute la classe est unie et que les étudiants montrent une envie d'apprendre, cette bonne ambiance peut encourager tout le monde, voire surtout ceux qui sont un peu moins motivés. Les professeurs peuvent également animer plus facilement leurs cours.

Une bonne relation et des interactions actives entre élèves et entre élèves et professeurs, rendent l'ambiance de la classe plus joyeuse et dynamique. Pour maintenir

²²⁵ Cité par R. Spiezia, *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire*, 2003, p.31.

une bonne ambiance, les élèves ainsi que les enseignants doivent faire des efforts et avoir envie de progresser tous ensemble.

1.2.1.2. Les facteurs environnementaux

Les livres, les supports utilisés et les équipements dont on dispose dans une classe de langue peuvent orienter le déroulement des cours ainsi que les activités proposées. Cependant, il ne sera pas pertinent de considérer ces facteurs environnementaux comme un autre contexte à part entière. Etant « inanimés », ces supports ne sont en effet que des appuis pédagogiques. C'est à l'enseignant de décider si les méthodes et outils qu'il utilise sont des guides ou une bible que tout le monde doit suivre de A à Z, à quel moment ces supports doivent intervenir, si c'est à lui et ses élèves de s'adapter au livre qu'il utilise et à ce dont ils disposent dans la classe, ou s'ils peuvent évaluer l'environnement existant et trouver un juste milieu entre ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils souhaitent faire.

Par ailleurs, par faute de moyens, beaucoup de classes de langues accueillent encore de nombreux élèves. Une classe avec quarante élèves ne fonctionne pas de la même façon qu'une classe avec douze élèves. Les participants de la classe n'auront pas les mêmes approches ni les mêmes occasions de participer à des activités selon le nombre d'élèves (on peut imaginer qu'avec une classe dont l'effectif est moindre, l'enseignant peut consacrer plus de temps à chaque élève, et les élèves ont un taux de participation plus important). L'enseignant doit effectivement avoir la capacité et l'intelligence de piloter ses cours en s'adaptant à ces données.

1.2.2. Le macrocontexte

Le macrocontexte est « *l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le microcontexte* »²²⁶. Les faits qui se passent en dehors des classes de langues ont également une grande influence sur les actes d'enseignement et d'apprentissage. Nous pouvons distinguer ces facteurs selon trois perspectives : les facteurs éducatifs, les facteurs socioculturels, et les possibilités d'utilisation de la langue dans l'environnement où se fait l'apprentissage.

²²⁶ R. Porquier et B. Py, *op.cit.*, p.50.

1.2.2.1. Les facteurs éducatifs

Nous distinguons ici deux niveaux de facteurs éducatifs : les facteurs scolaires et les facteurs extrascolaires.

En ce qui concerne les facteurs scolaires, on peut d'abord se demander si l'apprentissage se fait en milieu institutionnel ou social. Si c'est le premier cas, il est important de savoir comment l'établissement (le centre ou le département qui fournit les cours, l'école ou l'université qui dirige ces derniers, etc.) intervient dans l'enseignement.

Nous délimitons les facteurs extrascolaires en les définissant comme les aspects qui touchent à l'ensemble du système éducatif et à la politique linguistique du pays où les élèves apprennent la langue cible. Le fait de connaître l'attitude du pays en question vis-à-vis de la langue permet de mieux comprendre la situation de la langue cible dans celui-ci.

- Les spécificités des apprentissages en milieu institutionnel

L'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire dans un contexte institutionnel, avec un programme et un objectif fixé, des professeurs qui assurent la progression de chaque élève, des supports qui permettent aux apprenants d'apprendre, des interventions ritualisées, etc. Il est possible aussi qu'une personne apprenne une langue de façon « sauvage », en s'immergeant dans le « bain » linguistique, sans intervention didactique.

Castellotti présente quelques éléments essentiels concernant les spécificités de l'apprentissage dans le contexte institutionnel : les enjeux, l'environnement, et l'effet de contact de langue.²²⁷ Selon l'auteur, l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre institutionnel est en effet plus restreint, contraignant, et artificiel, et les erreurs ne peuvent être négligées.

Par ailleurs, on peut observer que même l'objectif communicatif est annoncé, mais la pratique réelle ne le respecte pas toujours :

« Les productions sollicitées n'ont pas pour objectif l'efficacité communicative, même si ce but est parfois affiché, mais l'appropriation d'un savoir sur le système ou d'un savoir-faire à utilisation différée ».²²⁸

²²⁷ V. Castellotti, *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire*, 2004, p. 158.

²²⁸ M. Lambert, *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des*

Il arrive aussi que les professeurs appliquent difficilement leurs méthodes idéales dans leurs classes :

« Les objectifs de l'enseignant peuvent entrer en conflit avec ceux qui résultent de l'état du système ». ²²⁹

Les effets des contacts linguistiques sont, selon Castellotti, moins marquants dans ce type d'apprentissage, et les élèves ne risquent pas de mélanger la L1 et la L2. Cependant, avec un enseignement plus systématisé et structuré, les apprenants prennent plus facilement conscience de la dimension métalinguistique, non seulement au niveau de la langue cible, mais aussi de leur langue source.

D'autres « contraintes » peuvent aussi intervenir dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel. Prenons l'apprentissage du français en exemple : il est important de savoir comment les cours sont organisés en terme « temporels » (le temps, la durée d'une séance, d'une semaine, d'un cycle ou bien d'un objectif à atteindre, etc.) ; si l'école encourage ses élèves à apprendre la langue cible et soutient l'apprentissage de cette dernière ; comment l'école organise les cours et si la programmation est cohérente ; quels sont les équipements dont elle dispose, et quels sont les objectifs de l'apprentissage fixés par l'établissement. Existe-t-il des échanges avec d'autres écoles françaises (ce qui encourage souvent les élèves), et est-ce que les élèves de français doivent atteindre un certain niveau pour pouvoir obtenir le diplôme ? Ces aspects sont en effet des enjeux dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

- **Les facteurs extrascolaires et la didactique du français à Taïwan**

Quand on mentionne des facteurs extrascolaires qui ont des effets sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère, on peut évoquer l'offre et la demande en langue étrangère, la volonté de promotion de telle langue par le système éducatif, l'importance que l'on accorde à cette langue (par exemple, parmi les langues étrangères proposées, certaines sont considérées comme « premières langues étrangères » et d'autres comme « secondes langues étrangères » voire « troisièmes langues étrangères »), la mise à disposition de cette

apprentissages en langue étrangère, 1994.

²²⁹ *Ibid.*

dernière dans l'enseignement, et la politique linguistique qui l'accompagne, etc. Les facteurs extrascolaires représentent des sujets très complexes. La didactique des langues étrangères est non seulement déterminée par le pays où la didactique s'exerce, mais aussi par la volonté politique du pays où la langue cible est utilisée. Par exemple, si le pays de la langue cible a l'intention ou non d'introduire et de promouvoir sa langue dans le monde, s'il propose des événements, culturels ou linguistiques, pour attirer les gens et leur faire connaître / apprendre sa langue, etc.

1.2.2.2. Les facteurs socioculturels

Outre les facteurs éducatifs, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent résulter de l'ensemble des faits et des phénomènes socioculturels qui se produisent dans le contexte d'enseignement / apprentissage. Les facteurs socioculturels incluent des données politiques, économiques, historiques, culturelles, etc. Ce sont souvent des indices qui déterminent les facteurs « intérieurs » et les facteurs éducatifs que nous venons de citer.

1.2.2.3. Les possibilités d'utilisation de la langue

Un autre facteur important qui diversifie le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère est la possibilité d'utiliser la langue cible dans l'environnement en dehors de la classe de langue. Pour observer la situation et examiner ce facteur, nous reprenons les questions que Cambra a posées et les appliquons dans notre recherche. Il s'agit de savoir « *quand, où, avec qui et comment utilisons-nous cette langue objet de notre apprentissage ?* »²³⁰.

L'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu hétéroglotte, ce qui est la situation de l'autre objet de l'enquête, suscite souvent des « doutes » à cause du manque de pratique réelle de la langue cible. Janitza a relevé un autre problème dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte institutionnel, surtout dans un milieu hétéroglotte, à savoir le manque de pratique au niveau de la réception aussi bien qu'au niveau de la production :

« (...) l'une des caractéristiques de l'apprentissage en milieu institutionnel est la

²³⁰ M. Cambra Gine, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, 2003, p. 35.

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 en 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 »²³¹.

Cependant, on ne peut pas dire que les étudiants taïwanais qui font du français dans des universités taïwanaises sont totalement privés de la possibilité d'accès à la langue. Au niveau de l'école, actuellement, les universités proposent des programmes d'échanges et des séjours linguistiques, non seulement pour que les étudiants taïwanais puissent apprendre le français en situation d'immersion dans les pays francophones, mais avec la présence des étudiants francophones sur le campus, les étudiants ont aussi des occasions d'utiliser réellement le français. En plus des professeurs taïwanais, les cinq départements de français embauchent aussi des professeurs francophones pour assurer des cours tel que la pratique orale ou l'expression écrite. Les étudiants sont encouragés aussi à chercher des échanges individuels à travers les correspondances, Internet, etc.

Au niveau de la société, les gens sont plus mobiles et se déplacent facilement dans le monde entier. Depuis dix à vingt ans, la situation a changé. Il est maintenant plus aisé de rencontrer des Francophones à Taïwan ou de faire des voyages ou de courts séjours qui permettent de rencontrer des gens.

Par ailleurs, avec les progrès techniques, des ressources d'apprentissage sont plus accessibles (télévision, Internet, Radio, etc.). L'environnement et l'évolution techniques touchent en effet l'ensemble du micro et du macrocontexte dans tous les domaines d'enseignement. En didactique des langues, l'informatique, Internet et le multimédia créent des possibilités d'apprentissage interactives en dehors de la classe (CD-ROM interactif, correspondances via Internet, chat, classes virtuelles, cours personnalisés de langue en ligne, etc.). Face à ces nouvelles technologies, on demande souvent à l'école et à l'enseignant de fournir de nouveaux dispositifs, de préparer des supports correspondants, et d'employer différents modes d'enseignement. Cette situation change également les habitudes d'apprentissage chez les apprenants et leur permet d'apprendre et de pratiquer la langue autrement. Pour l'enseignant, il doit savoir mettre en oeuvre ces média comme supports

²³¹ Janitza, cité par R. Spiezia, *op.cit.*, p. 25.

d'enseignement et aider les élèves à choisir et à utiliser ces outils. En même temps, l'enseignant doit prendre conscience qu'il n'est plus la seule ressource du savoir et qu'il peut s'attendre à une classe avec un niveau et des connaissances hétérogènes.

Cette question sur les « possibilités d'utilisation de la langue cible » peut aussi être examinée sur un plan utilitaire : à quoi sert cette langue ? Est-il facile de l'appliquer dans un cadre professionnel ? Si oui, dans quels domaines ? Faut-il aborder plus de sujets et apprendre plus de termes concernant ces domaines ? L'accessibilité à la langue après avoir terminé l'apprentissage est en effet un facteur fondamental dont tiennent compte beaucoup d'apprenants. Elle peut mener à des conséquences radicales sur l'ensemble du programme, des méthodes d'enseignement et des stratégies d'apprentissage.

2. Aperçu des facteurs contextuels chez les étudiants taïwanais

La sensibilisation aux problèmes du contexte permet d'abord aux apprenants de prendre conscience de leur situation et de connaître les avantages et les inconvénients du contexte qui les entourent. Lorsque les apprenants sont conscients de ce qui se passe autour d'eux, avec leurs professeurs, ils peuvent réfléchir ensuite aux questions suivantes : comment fait-on ? Est-il possible de trouver un compromis s'il s'agit d'une situation défavorable ?

Lors des entretiens, pour mieux comprendre comment les étudiants taïwanais appréhendent et interprètent les facteurs qui pèsent sur l'enseignement et l'apprentissage du français, nous leurs avons posé les questions suivantes : « *quels sont les facteurs qui peuvent influencer les contenus des cours de français, les méthodes d'enseignement des professeurs, les méthodes d'apprentissage des élèves, ainsi que leurs attitudes ?* » Et « *est-ce que les éléments comme la politique éducative d'un pays, les objectifs de l'école, les situations politiques et diplomatiques et les systèmes de concours, etc., ont des effets sur l'ensemble des cours de français ?* »

2.1. Une plus grande sensibilité au microcontexte et au contexte familial

Dans un premier temps, la deuxième question concernant les facteurs du macrocontexte a été formulée d'une façon plus globale, en espérant pouvoir obtenir des réponses plus spontanées avec plus de diversités. Cependant, la question posait quelques problèmes aux personnes interrogées et nous avons dû restreindre la question et donner des indices. Malgré

cela, certains étudiants ont estimé que la question n'était pas évidente et qu'ils n'avaient jamais eu de réflexion sur ce point précis.

Ce constat se base sur l'observation de deux phénomènes lors des entretiens. Tout d'abord, comme il y a tout de même quelques étudiants qui ont associé la première question (quels sont les facteurs qui peuvent influencer les contenus des cours de français, les méthodes d'enseignement des professeurs, les méthodes d'apprentissage des élèves, ainsi que leurs attitudes ?) à des facteurs du macrocontexte, nous pensons que cette question peut solliciter également des réponses à cet égard. Cependant, la majorité des étudiants ont associé spontanément et directement la première question à ce qui se passe dans une classe de langue. De plus, en comparant les réponses à ces deux questions posées, nous remarquons que les étudiants ont donné et expliqué des facteurs du microcontexte avec plus de détails (ou d'exemples). Quant aux facteurs du macrocontexte, la plupart des étudiants ont donné leurs opinions sur les facteurs éducatifs avec plus de facilité, surtout sur ceux qui concernent leurs milieux d'apprentissage.

2.2. Les facteurs du microcontexte

Après avoir examiné les entretiens des étudiants qui ont participé à notre enquête, nous avons pu faire une récapitulation de leurs réponses par rapport à la question concernant les facteurs pouvant influencer les cours de français.

Facteurs	Réponses du groupe TT	Réponses du groupe TF
Situations des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Les attitudes des élèves : 12 - Les situations des élèves et les difficultés : 2 - Les compétences des élèves : 1 - Les méthodes d'apprentissage : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - L'attitude des élèves : 1 (certains apprennent la langue consciencieusement car ils se sentent distingués en sachant parler cette langue) - Les besoins des élèves : 1 - L'âge des élèves : 1 - Les niveaux des élèves : 1
Compétences et attitudes des professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Les méthodes d'enseignement, si les contenus choisis sont ennuyeux : 10 	<ul style="list-style-type: none"> - Les méthodes d'enseignement, les contenus et les sujets abordés dans la classe : 6

	<ul style="list-style-type: none"> - Les attitudes des professeurs : 6 - Les compétences des professeurs --- savoir motiver, enseigner, s'adresser aux élèves : 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Les attitudes des professeurs vis-à-vis des étudiants étrangers : 2 - Les compétences et les expériences des professeurs : 2
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Les contenus des cours et le choix du manuel : 2 - L'ambiance de la classe : 1 - Les interactions dans la classe : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Les matériels et les manuels utilisés dans la classe : 2 - Le nombre d'élèves : 1

Tableau 7.1 : Les facteurs du microcontexte aperçus par les étudiants taiwanais

Aucun étudiant ne considère que l'apprentissage est une affaire personnelle. Pour eux, dans une classe de langue, l'enseignant et les élèves s'influencent mutuellement.

La plupart de nos interlocuteurs répondent à cette question à partir d'une attitude « passive ». Ces étudiants sont plutôt sensibles à « comment les autres influencent nos méthodes d'apprentissage, nos attitudes et nos envies ». Les opinions de ces étudiants peuvent être classées en deux catégories : l'une, qui compte pour la majorité des réponses et traite cette question par le biais de l'« enseignant », et l'autre, par l'environnement. Il y a des étudiants qui répondent à cette question par une attitude plutôt « active ». Pour eux, ce sont les étudiants qui conduisent le déroulement de la classe de langue.

2.2.1. L'apprenant comme facteur principal

Certains étudiants pensent que ce sont les apprenants eux-mêmes qui conditionnent les comportements des enseignants et qui déterminent la situation globale de la classe. Parmi ces étudiants, il y en a quelques uns qui prennent les deux parties en compte. Ils observent non seulement comment leurs attitudes, leurs difficultés, leurs méthodes d'apprentissage influencent leurs cours de français, mais aussi comment les comportements des enseignants peuvent les influencer.

Les attitudes positives chez les apprenants sont bénéfiques pour l'apprentissage. Il est plus agréable d'apprendre quand on est entouré des gens motivés, qui veulent que tout le monde progresse ensemble et qui sont volontaires pour aider les autres. Si les apprenants ne

s'accrochent pas à l'apprentissage, les professeurs seront moins motivés. Par ailleurs, si le professeur a des problèmes autres que l'enseignement à régler, il peut être moins efficace et moins enthousiaste. Voici quelques exemples :

T13 : Le comportement des camarades de classe pour l'apprentissage du français a une très grande influence. En deuxième année, l'attitude face à l'apprentissage du français de ma classe n'était pas terrible. Le niveau de tout le monde était donc moyen. Quand on est arrivé en troisième année, tout le monde s'est acharné sur ses études et on s'est influencé (mutuellement). Bien sûr, quand l'attitude de la classe est positive, cela influence les attitudes des professeurs.

T7 : Les méthodes et les attitudes ! Par exemple, si on est souvent en retard, si on retarde le début du cours ou le temps de pause, si on a peur de gêner la progression et si le cours est fait très vite, ou si les élèves dorment en classe...

T11 : Il y a pas mal de camarades qui sont souvent en retard ou qui sèchent souvent les cours, et cela influence l'humeur des professeurs.

Par ailleurs, selon nos interlocuteurs, la situation générale de l'ensemble des étudiants influence aussi les contenus des cours et les méthodes d'enseignement des professeurs. Comme le note l'enquêtée T1 : « Si les élèves ont en général des difficultés à apprendre telle ou telle choses, les professeurs vont ajuster les méthodes d'enseignement ».

2.2.2. L'enseignant comme facteur principal

Les étudiants qui considèrent que le professeur contrôle la situation de la classe, indiquent que les méthodes d'enseignement, les attitudes des professeurs, ainsi que leurs compétences et leurs expériences ont de grands effets sur la didactique du français. Pour eux, un bon professeur doit savoir animer les cours, connaître et prendre en compte les difficultés des élèves, savoir guider et savoir communiquer avec ces derniers, préparer bien son « devoir » à la maison. Il doit être méthodique et pédagogue, passionné et enthousiaste.

Il est important aussi qu'un professeur ait des expériences professionnelles.

L'interlocuteur F3 a expliqué que les bons professeurs expérimentés sont souvent des professeurs un peu plus âgés qui ont beaucoup d'années d'expériences en enseignement. Ces professeurs sont plus à l'aise dans l'enseignement et ils se font respecter plus facilement.

Certains étudiants disent que les attitudes des professeurs taïwanais ne sont pas les mêmes de celles des professeurs français. Comme le note l'étudiante F7 : « **Ici (en France), étudier est l'affaire de chacun alors qu'à Taiwan, ce n'est pas le cas. En effet, ici, après avoir enseigné (après les cours), si on ne comprend pas, il faut trouver la solution soi-même** ».

Une autre étudiante explique les conséquences lorsqu'un professeur laisse faire ses étudiants :

T19 : Certains professeurs ne contraignent pas les étudiants (en quoi que ce soit). Par conséquent, il y a des étudiants qui sont négligents, ils n'étudient pas et ils ne viennent pas aux examens, donc beaucoup de gens n'ont pas la moyenne.

Y : D'accord.

T19 : Mais il y a certains professeurs qui font attention aux étudiants. Ils font des tests pour qu'on ait l'habitude d'étudier. Bien sûr cela dépend aussi de ce que pensent les étudiants. S'ils veulent bien apprendre le français, faire des efforts, ils auront sûrement de bonnes notes et ils feront des progrès.

Trois étudiantes TF ont évoqué l'attitude des enseignants français vis-à-vis des étudiants étrangers, dont deux qui avaient vécu des expériences désagréables. Ces étudiants disent que leurs professeurs ne sont pas très sympathiques avec les étudiants asiatiques, et ils se sentent les cibles de moqueries ou de mécontentements. Cette situation conduit à un refus de participer pendant les cours de ces professeurs. Les étudiants sont alors découragés. Voici le compte-rendu de ces expériences :

F4 : (...) il y a un professeur qui fait les cours d'expression et de compréhension orale, on n'aime pas aller à ses cours.

Y : Pourquoi ?

F4 : C'est peut-être à cause de la culture. De temps en temps, le professeur fait sentir qu'il ne nous aime pas, les Asiatiques, il se moque de nous. Ses cours sont un peu difficiles pour nous, et peut-être parce que nous sommes découragés, nous n'aimons pas aller à ses cours.

Y : C'est vrai ?

F4 : Humm. Mais non seulement les étudiants asiatiques n'aiment pas ses cours, mais il paraît que les autres étudiants non plus.

F7 : En France, il y a des professeurs qui ne sont pas très gentils avec les élèves asiatiques. De temps en temps, on sent qu'ils visent juste ces élèves.

2.2.3. L'environnement comme facteur principal

Quant aux étudiants qui sont plus sensibles à l'environnement de l'apprentissage, ils trouvent que les manuels et les contenus choisis, les ambiances et les interactions construites par les enseignants et les élèves, ainsi que les organisations ou les orientations des cours sont les facteurs principaux qui influencent l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, si l'environnement n'est pas favorable à l'apprentissage, l'enseignant doit être capable de motiver ses élèves. Comme le note l'enquêtée F10 : *« Au début quand j'étais à Buxi ban et en première et deuxième années à Wenzao, je n'aimais pas beaucoup les manuels utilisés. Je trouvais qu'ils étaient trop difficiles pour les débutants. Heureusement le professeur de première année enseignait pas mal. J'ai donc pu accepter ».*

Les étudiants sont d'accord pour dire que les contenus des cours doivent s'adapter au niveau des élèves. Si l'enseignant propose des contenus trop difficiles, les élèves vont être démotivés. Comme l'exprime l'étudiante T17 : *« Il ne faut pas être trop flou pour que l'on ne puisse plus savoir l'objectif essentiel des cours. C'est le même cas pour les manuels. Pour les débutants, ce serait mieux qu'ils soient clairs et intelligibles ».* T20 a la même opinion : *« Surtout quand on est arrivé en deuxième année, on a trouvé que les contenus des cours de français étaient manifestement beaucoup plus difficiles. C'était le cas pour les cours de grammaire et d'expression écrite. Il y a en plus des devoirs compliqués et des tests. On perd ainsi petit à petit l'enthousiasme pour apprendre cette langue. On a l'impression de courir sans cesse derrière les notes et on oublie de sentir le plaisir d'apprendre ».*

2.3. Les facteurs du macrocontexte

Après une observation et une analyse des réponses des étudiants, un résumé des facteurs a pu être fait et ces derniers sont classés dans trois catégories différentes : les facteurs éducatifs, socioculturels et la possibilité d'utiliser la langue.

Facteurs	Opinions du groupe TT	Opinions du groupe TF
Educatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Les orientations et la politique de l'école / du département : 8 - Des équipements et des ressources fournis par l'établissement : 6 - Les examens et les notes en général (4) / le TCF (2) : 6 - L'organisation des cours, les cours des différents professeurs ne sont pas contigus : 4 - L'existence des programmes d'échange : 1 - La durée des cours : 1 - Le contexte d'apprentissage : 1 - La politique éducative : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - La politique éducative : 6 - La politique de l'école : 4 - Le TCF : 2 - La politique linguistique du pays : 1 - Comme il y a moins de gens qui apprennent le français, les cours deviennent coûteux, les écoles / universités n'ont donc pas forcément de budget pour proposer un cours pour peu de demandes : 1
Socioculturels	<ul style="list-style-type: none"> - L'existence des échanges politique, diplomatique, économique avec le pays en question : 8 (cela influence les contenus des cours aussi) - Des raisons historiques : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - La diplomatie, la politique étrangère, la géopolitique, Taiwan est proche des Etats-Unis : 7 - Les besoins commerciaux et économiques : 3
Possibilités d'utiliser le français et autres	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilité de cette langue sur le marché du travail : 9 - Les situations du pays cible : 2 - L'accès à la langue : 1 - La popularité de la discipline : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - A Taiwan, il y a très peu d'occasions pour pouvoir pratiquer cette langue : 1. - Le japonais est plus facile à étudier, donc la plupart des gens choisissent cela : 1

Tableau 7.2 : Les facteurs du macrocontexte aperçus par les étudiants taiwanais

2.3.1. Les facteurs éducatifs

- L'orientation et les équipements de l'école à Taïwan :

Par rapport aux trois catégories de facteurs, les étudiants sont plus sensibles à ce qui se passe dans l'endroit où l'apprentissage a lieu. C'est un endroit qui leur est familier et qu'ils connaissent bien. Nous avons remarqué que les étudiants TT font plus attention à la politique et à l'orientation fixées par l'université ou le département de français et l'équipement fourni par ces derniers, tandis que les étudiants TF sont plus sensibles à la politique éducative du pays. Cette situation nous paraît logique puisque les étudiants TT sont encore attachés aux établissements où ils suivent les formations, alors que les étudiants TF sont déjà sortis de ce système éducatif taïwanais. Avec le recul et les expériences, ces derniers ont une vision plus globale sur l'ensemble de l'éducation taïwanaise et prennent conscience de l'influence que la politique du pays apporte.

Dans un contexte institutionnel, les cours sont orientés par les objectifs et les programmes fixés par l'école. Selon ces objectifs, les contenus des cours peuvent être très différents d'un institut à un autre. Voici quelques exemples donnés par nos interviewés :

T10 : Je pense que c'est l'orientation fixée par le département de français. Prenons mon département comme exemple, on met plutôt l'accent sur la littérature. Ainsi, on a plus de cours concernant la littérature dans le programme et de temps en temps, les professeurs mentionnent un peu des oeuvres et des auteurs, etc. Dans ce cas-là, le choix des supports de cours et les activités sont plus ou moins influencés. Par exemple, l'université a organisé une conférence, et notre département a mis l'accent sur tel siècle ou tel auteur. Si on voit des choses selon un autre angle, si un département mettait l'accent sur la traduction ou l'interprétation, etc., le choix du manuel, l'enseignement et plein d'autres choses seraient différents de celui mettant l'accent sur la littérature.

T14 : L'école a commencé à proposer des cours plus pratiques, comme faire les stages dans les entreprises ayant des liens avec la France. Les stages comptent pour une unité de valeur dans la notation et ça aide les élèves à choisir les cours.

T15 : Par exemple, si le département propose plus de cours de natures différentes pour que les étudiants puissent choisir, les étudiants pourront donc choisir ceux qui les intéressent, développer leurs intérêts et leurs compétences. Et si le département ne prend pas tous les étudiants en considération ou qu'il n'essaie pas d'obtenir plus de moyens pour proposer des cours (auprès de l'université), dans ce cas-là, les contenus des cours se restreindront à seulement certains domaines.

Dans une telle situation, les professeurs ne peuvent pas toujours faire ce qu'ils souhaitent et leurs objectifs ou leurs méthodes d'enseignement peuvent être en désaccord avec la politique de l'institut. Comme le notent F3 et T5 :

F3 : (...) chaque école, chaque département doit fixer une programmation et une pédagogie par sous-objectifs, mais je trouve que c'est de temps en temps un obstacle d'apprentissage. Pourquoi les élèves et les professeurs doivent-ils suivre le programme sans pouvoir le changer, ça donne des pressions.

T5 : Des professeurs voudront peut-être utiliser des méthodes plus vivantes ou des contenus plus intéressants, mais il est possible que le département ou l'université ne puisse pas coopérer avec les professeurs, des choses comme cela.

Par ailleurs, les aspects physique et budgétaire d'une école, comme l'équipement, les supports, la capacité d'accueil les élèves en petit groupe, etc., influencent aussi l'enseignement du français. On peut remarquer que ce sont les étudiants TT qui ont évoqué les aspects concernant les équipements et les ressources dont disposent les universités. Il est possible qu'à travers ce discours, ces étudiants interrogés expriment implicitement un « manque » dans leurs apprentissages : comme ils ont relativement moins de possibilités d'avoir accès à la langue, ces supports leur donneront plus de contacts avec la langue cible et ils pourront la pratiquer plus souvent.

Certains étudiants souhaitent pouvoir participer à la prise de décisions des cours fournis par leurs départements, ils espèrent aussi que ces derniers pourront proposer des cours plus pratiques. L'étudiant T23 s'est exprimé sur ce sujet :

T23 : Quant au département, on espère qu'il proposera plus de cours dans différents domaines parce qu'actuellement, la plupart des cours de notre département sont des cours de littérature. On espère aussi que les étudiants pourront apporter des suggestions sur les cours.

- L'examen comme un des objectifs d'enseignement :

Il est intéressant d'indiquer que le *CECRL* a une influence significative sur un contexte d'enseignement qui est lointain et non européen. Certains départements de français à Taïwan intègrent les critères du *CECRL* dans leurs programmes, et demandent un certain niveau requis pour délivrer les diplômes. Ceci apporte des modifications sur les contenus des cours. Certains professeurs commencent à bien suivre les changements et compétences demandées par le *CECRL*. Ils les introduisent dans l'enseignement.

*T6 : Je ne m'y connais pas trop. Il paraît que les règles des tests de niveau en français ont été modifiées récemment : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Il paraît ! **Le Professeur C a déjà mentionné les règles des tests et des choses comme cela, et on fait aussi des exercices en cours d'expression orale.***

Y : Donc à cause de ces tests, vous avez commencé à faire des exercices appliqués en cours.

*T6 : Dans le groupe du Professeur C oui. **Ce sont des sujets que l'on pourrait avoir en A1, comme se présenter, etc.** Pour le déroulement dans les cours des autres groupes, le Professeur X demande aux étudiants d'aller sur les sites avec des actualités françaises, de trouver un article, et puis d'expliquer ce dernier à tout le monde.*

*T24 : Par exemple, dans le passé, un professeur a parlé d'un programme concernant l'apprentissage en commun en Europe. **Nous avons donc fait des modifications suivant ce programme. Peut-être qu'à partir de cette année, nous aurons des examens collectifs de français, un peu comme au TCF.***

Y : D'accord. Votre département appliquera le Cadre européen commun de référence pour les langues aux étudiants.

T24 : Oui.

Dans le cas extrême, on demande aux élèves d'atteindre un certain niveau pour obtenir le

diplôme Cette obligation modifie les comportements des enseignants ainsi que ceux des étudiants. Comme le notent F2 et F7 :

F2 : (...) Par exemple, avant, on n'avait pas besoin de test (de niveau de français) pour obtenir le diplôme de fin d'études. Maintenant, on doit passer des tests de niveau, et il faut atteindre un certain niveau pour pouvoir obtenir le diplôme. En gros c'est ça.

Y : Et donc ce test a-t-il de l'influence sur les contenus des cours et les méthodes (d'enseignement et d'apprentissage) des enseignants et des élèves ?

F2 : Les professeurs consacrent une partie du cours à travailler sur les tests. Les étudiants sont plus attentifs aussi. On ne demande plus seulement d'avoir juste la moyenne à l'examen.

F7 : L'école veut que tous les élèves réussissent au TCF. Il y a donc beaucoup de choses sur le TCF dans les outils d'enseignement des professeurs, ou il y a une infinité de tests.

Y : Voulais-tu dire à Wenzao ou ici (à Nantes) ?

F7 : C'est la même chose pour les deux, sauf qu'en France, il y en a un peu moins.

Cette situation est en effet assez ironique. L'éducation à Taïwan est toujours menée et orientée par les concours et les examens. A l'université, on demande aux étudiants d'être indépendants, d'être maître de leurs propres apprentissages, et d'être responsables de leurs actes. Il est vrai qu'un certificat de niveau en français, comme le TCF, est nécessaire pour les étudiants qui souhaitent continuer leurs études dans une université francophone, et pour ceux qui veulent travailler avec cet outil linguistique. Le certificat est, dans ce cas-là, une preuve d'aptitude linguistique pour les universités françaises qui accueillent les étudiants étrangers ainsi que pour les entreprises qui ont besoin d'une personne compétente en français.

D'un autre côté, en plus des examens, des dossiers et des partiels, un autre contrôle (les tests de niveau de français) est imposé dans leurs études. Cela oblige bien entendu les étudiants à être plus sérieux et studieux dans leurs études, parce qu'il faut travailler pour réussir, il faut faire plein de tests blancs pour réussir (comme le note F7, il y a une infinité de tests). On se demande toutefois si ce genre de tests peut vraiment entraîner une modification de la méthode d'apprentissage chez les étudiants et on a l'impression que même au niveau universitaire, l'apprentissage à Taïwan se base encore sur la réussite aux examens.

L'examen est donc considéré comme une des façons les plus efficaces pour, d'un côté, évaluer le progrès des apprenants, et d'un autre côté, obliger ces derniers à étudier. Cependant, l'examen engendre aussi des effets négatifs lorsqu'il devient une obligation ou une charge. Il peut être effrayant et décourageant. Certains élèves perdent leur envie d'apprendre. Quelques étudiants ont exprimé leurs opinions sur ce sujet :

T12 : Les examens obligent tout le monde à étudier, mais je pense que cela fait perdre la motivation d'étudier. Prenons mon exemple : avant, on avait un professeur principal qui nous demandait d'apprendre des textes entiers par coeur. Bien sûr je les apprenais par coeur, et je pense que j'ai fait beaucoup d'efforts, mais quand il y avait des examens, je faisais des erreurs par-ci par-là, les notes n'étaient pas parfaites. Petit à petit, j'avais peur de ce genre d'examens, et ça en est devenu très stressant.

T20 : (...) Il y a en plus des devoirs compliqués et des tests. On perd ainsi petit à petit l'enthousiasme pour apprendre cette langue. On a l'impression de courir sans cesse derrière les notes et on oublie de sentir le plaisir d'apprendre.

- L'influence de la politique de l'Etat

Une étudiante a relevé les situations des universités privées : avec très peu de subventions données par l'Etat, beaucoup d'universités privées sont obligées de surcharger leurs classes de langue, et elles n'ont pas toujours les moyens d'investir dans les équipements ou embaucher plus de professeurs.

F10 : Concernant le système éducatif du pays, prenons Wenzao comme exemple, je trouve que mon université demande souvent des subventions auprès du ministère de l'éducation, parce que l'université n'a vraiment pas d'argent, et la qualité de l'enseignement est souvent amoindrie à cause du budget. Par exemple, on ne peut pas avoir de petites classes, on ne peut pas embaucher davantage de professeurs, donc on ne peut pas avoir plus de cours, etc.

Pour attirer les gens vers le français, certains étudiants souhaitent que leurs universités proposent plus de possibilités aux étudiants pour participer à des programmes d'échange et

faire un séjour linguistique durant leurs études à l'université. Par ailleurs, l'attitude du système éducatif / universitaire du pays cible envers les étudiants étrangers peut favoriser ou décourager les étudiants à choisir ce pays comme destination d'études. Par exemple, l'interviewée F10 a ressenti une sorte de discrimination au niveau de la sélection des étudiants étrangers et la proportion des bourses destinées à ces derniers. Pour elle, c'est une situation décevante.

F10 : (...) J'ai trouvé que, par rapport aux autres étudiants asiatiques, les étudiants taiwanais ont très peu d'avantages, surtout en comparaison avec la Chine. Si on prend Erasmus Mundus, beaucoup de diplômés de Master ont des places réservées spécifiquement pour les étudiants asiatiques, mais Taiwan n'est pas compris dedans. Et parmi ces places réservées aux étudiants asiatiques, il y en a une ou deux pour les étudiants chinois. Et là, je ne sais pas si Taiwan est concerné pour une ou deux de ces places. Je pense que non. Bien que la Chine dise toujours que Taiwan fait partie de la Chine, et que le monde reconnaisse ça aussi, est-ce que le monde s'occupe des étudiants taiwanais ? Je pense que non. Idem, pour la bourse Eiffel. Chaque année, il y a une centaine d'étudiants chinois qui obtient cette bourse, et pour Taiwan, on doit se contenter de ça pour un ou deux étudiants. Je ne pense pas qu'on puisse dire que Taiwan est un pays pauvre comme la Chine, mais si c'est le cas, comment expliquer la situation pour les étudiants de Hongkong ? De plus, les étudiants chinois qui ont obtenu cette bourse, il y en a beaucoup qui ne sont pas pauvres.

2.3.2. Les facteurs socioculturels

Les étudiants associent cette question plutôt à des aspects sociaux comme les relations entre les pays, les besoins économiques et des questions géopolitiques. Ces aspects influencent non seulement la motivation d'un élève à apprendre une langue étrangère, mais aussi les contenus des cours. Par exemple, avec le développement des échanges avec le marché européen, certains départements de français proposent des cours pour les étudiants qui souhaitent en connaître plus sur la situation de l'Union Européenne.

L'interviewé F9 note que les choix et les alliances politiques font que la plupart des Taïwanais connaissent mal l'Europe. Le gouvernement n'a pas forcément la volonté de faire la promotion d'un pays qui n'est pas son ami. Les gens ont une représentation plutôt

stéréotypée de la France et ils n'ont pas forcément envie de découvrir sa langue et sa culture.

*F9 : Je pense qu'après la deuxième guerre mondiale, le monde a été divisé en deux. L'un est proche des Etats-Unis, l'autre est pour l'Europe. **Taiwan est juste du côté des Etats-Unis, donc Taiwan est profondément influencé par les Etats-Unis dans tous les domaines.***

Y : Humm.

*F9 : **Par conséquent, il y a moins d'échanges entre Taiwan et l'Europe.** Je veux dire après l'arrivée du régime de Tchang Kai-Chek.*

Y : Humm.

*F9 : La plupart des gens pensent que suivre les Etats-Unis est la meilleure voie possible. Il faut donc étudier aux Etats-Unis, acheter des produits des Etats-Unis, voir les films hollywoodiens. Cela m'a beaucoup influencé ! **Avant de venir en France, je ne connaissais rien sur les choses d'ici.***

2.3.3. La possibilité d'utiliser le français comme outil de travail

La possibilité d'utiliser le français, surtout après avoir terminé les études à l'université, est un enjeu important qui motive ou décourage les étudiants apprenant le français.

Parmi les dix étudiants taïwanais résidant en France (le groupe TF), il y en a six qui ont fait une spécialité autre que le français (droit, sociologie, commerce, biotechnique, et musique). Par conséquent, le français est plutôt un outil d'accès aux études supérieures en France, mais cette langue n'est peut-être pas la clé qui ouvre la porte du travail directement aux étudiants. Alors que les étudiants TT sont plus sensibles à la question de la possibilité d'utiliser le français après leurs parcours universitaires. Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, les universités proposent souvent la possibilité de faire un double diplôme pour que les étudiants puissent avoir une deuxième compétence en plus du français. Outre le double diplôme, les départements de français proposent aussi des cours plus pratiques pour les étudiants. Les interviewées T12 et T14 sont très claires et honnêtes sur cette question :

T12 : (...) Pour être honnête, et contrairement à ce que l'on pourrait penser, le but des études est en fait de gagner de l'argent. Ce n'est pas pour d'honorables idéaux.

T14 : (...) On fait les études pour pouvoir trouver un bon travail dans le futur, donc cela a absolument une influence sur l'ensemble des cours de français. L'école a commencé à proposer des cours plus pratiques, comme faire les stages dans les entreprises ayant des liens avec la France. Les stages comptent pour une unité de valeur dans la notation et ça aide les élèves à choisir les cours.

2.3.3.1. L'accès à la langue - le cas du français et de l'anglais à Taïwan

La possibilité de pratiquer la langue cible en dehors de la classe de langue est aussi un facteur important qui influence l'apprentissage du français. Beaucoup d'étudiants comparent les situations de l'enseignement de l'anglais et celui du français à Taïwan. Ils constatent qu'il y a plus de ressources et de supports pour apprendre l'anglais et c'est relativement plus facile d'apprendre ce dernier par rapport au français. Il y a plus d'Anglophones présents à Taïwan et on a plus d'occasions d'utiliser cette langue dans la rue. On peut même pratiquer cette langue avec les amis, la famille, car tout le monde parle plus ou moins l'anglais. De plus, les supports d'apprentissage sont plus nombreux, et il y a des cours d'anglais à la radio et à la télévision. Certains interviewés ont partagé leurs expériences concernant cette inégalité de possibilité d'accès à la langue.

*T6 : Les façons de faire les cours et d'apprendre n'ont pas beaucoup de différences, seulement que les contextes pour apprendre l'anglais et le français ne se ressemblent pas beaucoup. **On trouve plus facilement des ressources en anglais.***

*T13 : **Mais comme on a beaucoup de ressources à notre portée (en ce qui concerne l'anglais), on connaît beaucoup de vocabulaire.***

*T19 : **Comme on peut avoir des contacts avec l'anglais régulièrement, il est plus facile de l'apprendre.** Il suffit d'avoir envie. Par exemple, il y a des films hollywoodiens, des chansons anglaises, donc **l'anglais est partout dans notre vie quotidienne.** Mais les ressources en français sont très faibles. Il n'y a pas beaucoup de films et il faut chercher pour trouver des chansons. Si on a envie d'apprendre le français, on ne peut qu'aller au Buxi ban (l'institut*

privé de cours de soutien) ou à l'université, il n'est pas possible de bien l'apprendre de façon autonome. De plus, il y a peu de contextes où on peut parler le français et il y a peu de gens qui parlent français à Taiwan. Il y en a encore moins qui veulent parler en français. Il y a aussi le problème de la différence de système du gouvernement et de l'éducation, donc il n'est vraiment pas facile d'apprendre et d'entrer en contact avec le français.

F2 : Parce qu'on peut trouver des méthodes assistantes d'anglais partout, mais pas le français.

Y : Les méthodes assistantes ?

F2 : Par exemple, tu peux regarder des films en anglais à la télé, tu peux trouver une personne facilement pour pratiquer quelques phrases en anglais...

Y : D'accord, on peut lire et écouter l'anglais partout.

F2 : Oui.

F3 : Concernant l'apprentissage de l'anglais à Taiwan, il est encore possible de parler de l'approche communicative, parce qu'il y a plus de ressources, et il y a des tas de professeurs étrangers même s'il y en a beaucoup qui sont des « ordures ». Les films sont en version originale, il y a des tas des chaînes anglophones à la télé et elles sont en version originale, donc je trouve qu'il y a plus d'occasions d'apprendre naturellement.

Y : Humm...

F3 : Quant au français, il y a moins de ressources. Les films sont moins nombreux que ceux en anglais, et il y a moins de Français. Il y a très peu de ressources à la télé et encore moins de livres en français.

Par ailleurs, à Taïwan, il existe des livres d'anglais qui regroupent les expressions et les usages des verbes. L'étudiant F1 se pose la question pourquoi il n'y a pas de livres qui recueillent les expressions françaises comme ceux en anglais, et l'interviewée F6 souhaite avoir un dictionnaire de verbes français. Deux problèmes peuvent être soulevés dans les discours de ces personnes. D'abord, il est plus facile pour eux de trouver des livres d'anglais qui les aident à apprendre cette langue. De plus, ces personnes ont besoin d'ouvrages plus « systématisés », qui regroupent les informations (la grammaire, le vocabulaire, les expressions, etc.) qui leur sont nécessaires pour apprendre une langue, et qui les aident à

mémoriser plus facilement les éléments.

F1 : Il semble qu'à Taiwan, il n'y a pas de livre français sur les expressions comme le Dickson en anglais. Pourquoi ?

F6 : Pour moi, s'il y avait un guide d'utilisation des verbes, ce serait très bien.

Y : Un guide de l'utilisation des verbes ?

F6 : Oui, c'est-à-dire de lister les verbes que l'on utilise souvent, et puis mettre des exemples, un peu comme un dictionnaire.

Y : Donc c'est pour savoir utiliser quel verbe dans quelle condition.

F6 : Oui et pour améliorer le vocabulaire et l'expression orale.

2.3.3.2. Les effets des contacts de langues - le sentiment de réussite

Le sentiment de réussite est une récompense positive et forte qui motive les élèves à continuer à apprendre le français. En lisant les entretiens des étudiants, on peut observer que les étudiants TT et TF éprouvent leurs sentiments de réussite à travers différentes compétences réalisées.

Dans le premier groupe pour lequel le milieu d'apprentissage ne permet pas de pratique en dehors de la classe, le sentiment de réussite est ressenti quand les compréhensions écrite ou orale sont réalisées. Comme le constatent plusieurs interviewés :

T1 : Quand je lis ou quand je regarde un film, je suis excitée quand il y a le français, parce que je comprends.

*T3 : En ce qui concerne la compréhension écrite, je leur ferais lire des articles en français simple d'abord. **S'ils comprenaient petit à petit, la confiance se construirait aussi, et ils auraient de plus en plus de plaisir et de motivation pour apprendre le français.***

Y : O.K. Donc pour toi, comprendre le français en lecture, c'est l'essentiel pour construire la confiance.

T3 : Oui, on peut dire cela. Si on ne comprend pas ce que l'on lit, on n'aura plus envie d'apprendre.

Quant aux étudiants TF, le sentiment de réussite est présent lorsqu'ils peuvent se servir de la langue pour produire de la conversation, des énoncés, des textes, etc. Par exemple :

*F4 : En globale il doit y avoir des progrès. Je pense que pour moi oui. Au moins, **si on compare avec le moment où je venais d'arriver, j'avais besoin d'aide tout le temps. Cette année je peux aider Yuping et les autres, j'en suis très contente.***

*F5 : Je pense que selon le niveau des élèves, il faut adapter son cours. Avec les débutants, je passerais plus de temps sur l'expression orale, ainsi, les élèves pourraient avoir plus confiance en eux. **On s'intéresse beaucoup plus à une langue étrangère quand on sait mieux la parler.***

F5 : En principe, il y a des progrès, au moins maintenant, j'ose plus téléphoner et répondre au téléphone. Avant, quand je répondais au téléphone, je ne savais même pas comment faire attendre un peu. Je suis contente de mes expériences d'apprentissage mais je ne suis pas satisfaite du résultat de l'apprentissage.

F9 : Ecouter la radio, cela peut améliorer la compréhension orale. Humm, d'ailleurs, pour moi, discuter est l'élément essentiel de ma progression, parce que j'essaie de ne pas rester souvent avec des gens qui parlent chinois. Il faut essayer de connaître plus de gens qui ne parlent que le français.

*Y : Hmmm, **donc pour toi, le fait de pouvoir parler, correspond à la « progression », au « sentiment de réussite » ?***

*F9 : **En quelque sorte, oui.** Mais c'est aussi parce que ma spécialité a moins besoin de l'écrit et de la lecture.*

On peut donc se poser les questions suivantes : comme le sentiment de réussite est un élément fort qui peut motiver les apprenants à avancer, comment fait-on pour l'introduire ou le renforcer dans les classes de langue ? Par ailleurs, nous remarquons que le fait d'être capable de produire des énoncés crée un sentiment de réussite assez intense chez les étudiants TF. Les étudiants TT sont, quant à eux, privés de cette sensation. En plus de la compréhension

orale, comment peut-on aider ces derniers à atteindre l'objectif de production et à connaître l'utilité de la langue française ?

Conclusion

Le contexte d'apprentissage est une question très complexe. Il s'agit en même temps de l'environnement physique où les actes d'apprentissage et d'enseignement s'accomplissent et des êtres humains qui y participent. Pour mieux comprendre comment les étudiants taiwanais appréhendent leurs contextes d'apprentissage, les questions reformulées en « facteurs » leur ont été posées.

Les étudiants sont plus conscients de « l'environnement direct » dans lequel ils apprennent le français et des personnes qui interviennent. Ce sont leurs vécus personnels et c'est un endroit qu'ils fréquentent tous les jours. Les interviewés sont aussi très sensibles aux objectifs fixés par les établissements qui proposent cette formation. A travers leurs réponses, nous avons vu que non seulement la politique éducative de Taïwan mais aussi les situations en France ont des impacts sur les enseignements et les objectifs des universités. Certains établissements suivent attentivement l'évolution de l'évaluation des niveaux et les politiques linguistiques européennes.

Beaucoup d'étudiants s'interrogent sur la question suivante : est-il possible d'appliquer ce que l'on apprend à l'université, c'est-à-dire le français, dans un futur travail ? Même si à Taïwan, le contenu d'un diplôme ne délimite pas le marché de travail, pour beaucoup d'étudiants, il est souhaitable de trouver un travail correspondant à leurs spécialités. Par ailleurs, il est vrai que parmi les disciplines en langues étrangères, il y a plus de demandes au niveau de l'anglais et du japonais. Cette réalité oblige les étudiants à prendre en compte ce qu'ils veulent faire plus tard.

Un autre facteur sur la possibilité d'utiliser la langue intervient lors de l'apprentissage : y a-t-il suffisamment de supports accessibles et faciles à se procurer pour les apprenants ? Les interviewés constatent qu'à Taïwan, il y a plus de possibilités de pratiquer et d'apprendre l'anglais que le français car la communauté anglophone est plus nombreuse, les outils d'apprentissage sont très variés, et on peut même apprendre cette langue avec la télévision et la radio. De plus, comme l'anglais est une matière obligatoire à l'école, les Taïwanais savent plus ou moins parler cette langue. Il suffit de parler avec les amis ou la famille si on est

motivé.

Par rapport à une personne qui apprend une langue étrangère dans un contexte hétéroglotte, un apprenant qui se trouve dans un contexte homoglotte a davantage l'occasion de pratiquer cette dernière. Cependant, l'attitude et la motivation sont des éléments non négligeables quant aux contacts avec la langue cible. Un apprenant qui sait bien « interagir » avec son environnement et profiter de ce qu'il peut avoir comme supports a sûrement plus d'occasions de s'imprégner d'une langue étrangère même si le contexte n'est pas totalement idéal pour apprendre celle-ci. On a observé dans les entretiens que tout le monde ne sait pas utiliser et profiter des ressources existantes (matérielles ou humaines) dans leurs contextes d'apprentissage. Ce point sera développé dans le chapitre suivant.

Chapitre 8 : Les profils des étudiants taïwanais

Introduction

Modelés par les contextes socioculturel, éducatif, et institutionnel proches, les apprenants Taïwanais ont tendance à réagir et à se comporter de manières bien décrites. Néanmoins, il serait imprudent de tirer une conclusion hâtive comme « les apprenants sinophones agissent tous de la même façon », puisque la diversité parmi les apprenants est une réalité : tous les apprenants n'ont pas le même profil, leurs expériences, leurs capacités, leurs motivations et leurs objectifs sont différents d'une personne à l'autre.

Depuis longtemps, des chercheurs en didactique des langues ont pris conscience de l'importance de caractériser et de différencier les différents types d'apprenants. La distinction des différents apprenants et l'établissement de profils pour ces derniers peuvent se faire, selon M. Lambert, de trois façons : les stratégies utilisées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les aspects psycho-socio-biographique, et le profil linguistique de chaque apprenant²³². Dans notre recherche qui s'intéresse davantage aux aspects culturels de l'apprentissage du français, le profil socio-biographique de l'apprenant est un angle d'entrée qui nous paraît pertinent.

Dans ce chapitre, nous allons essayer de constituer quelques profils « typiques » des étudiants ayant participé à l'enquête, à savoir : qui sont-ils, pourquoi apprennent-ils le français comme spécialité, quelles sont leurs difficultés, et comment apprennent-ils cette langue ?

1. Trois composants pour construire les profils d'apprentissage

En nous basant sur « *les trois composants nécessaires à tout apprentissage d'une langue : l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique, et l'accès à la langue* »²³³ que distingue Klein, nous tentons d'abord de tracer deux portraits globaux des deux groupes d'étudiants qui ont répondu à nos enquêtes. Les trois critères nous servent comme analyse de base :

²³² M. Lambert, *op.cit.*

²³³ W. Klein, *op.cit.*, p. 52.

- Les attitudes et les motivations :

L'aspect attitudinal est un facteur important qui gère l'apprentissage d'une langue étrangère chez un apprenant. L'attitude dans l'apprentissage des langues étrangères est une prise de position de l'apprenant à l'égard de cette activité. Elle est issue de l'interaction de plusieurs éléments comme « *éléments constitutionnels, puis éducatifs, puis culturels et personnels* »²³⁴. Ceci dit, l'attitude est un comportement changeant selon les besoins personnels (comme le désir, les goûts) et les conditions externes (comme les normes socio-culturelles, les exigences de la société, etc.).

Krashen formule une hypothèse de « filtre affectif » qui désigne le lien entre les attitudes, les personnalités et les côtés affectifs des sujets apprenants et la réception plus ou moins efficace de la langue étrangère chez ces apprenants²³⁵. Plus un apprenant se sent mal à l'aise face à l'apprentissage, plus le filtre affectif augmente. Dans une telle situation, l'apprentissage est moins efficace, car « *il y a moins d'input permis dans le dispositif de l'acquisition de la langue* »²³⁶.

Un autre facteur important dans l'apprentissage des langues étrangères, c'est la motivation des apprenants, « *elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement* »²³⁷. La motivation peut être définie selon les objectifs à atteindre ou selon les besoins qui la déterminent. Pour le premier cas, il s'agit des motivations intégrative et instrumentale développées par Gardner et Lambert. Pour le deuxième cas, nous pouvons les appeler les motivations intrinsèques (internes) ou extrinsèques (externes).

On peut distinguer deux types de motivations selon les objectifs différents : « la motivation intégrative » et « la motivation instrumentale ». Le premier terme désigne « *le désir d'être comme membres estimés de la communauté où la langue seconde est parlée* »²³⁸. Dans le *Dictionnaire de didactique de langues* de Galisson et de Coste, les auteurs expliquent davantage cette idée comme

« une admiration des élèves pour les gens dont ils apprennent la langue, d'une

²³⁴ Cruchon, cité par R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, p. 54.

²³⁵ S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, 2002.

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ J-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p.171.

²³⁸ S. Krashen, *op. cit.*

volonté de s'identifier à eux et de s'intégrer à leur culture ».²³⁹

Quant à la motivation instrumentale, il s'agit d'un désir de pouvoir parler la langue cible couramment pour des raisons utilitaires ou pratiques. Le *Dictionnaire de didactique de langues* définit ce terme par

« 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) »²⁴⁰.

Dans ses recherches, Krashen montre que la motivation intégrative s'engage à un filtre affectif relativement bas, tandis que la motivation instrumentale lie plus facilement à un filtre affectif plutôt haut. Par ailleurs, si l'élève se fixe l'apprentissage d'une langue étrangère comme un objectif utilitaire, quand il atteint son but et qu'il considère que son niveau de langue est suffisant pour réaliser son projet, il est possible qu'il ne cherche plus la progression ou la perfection.

La motivation est non seulement influencée par des objectifs fixés par l'apprenant, mais aussi par des facteurs extérieurs ou par des besoins venant de l'apprenant lui-même. On appelle la première motivation externe ou extrinsèque et la seconde motivation interne ou intrinsèque. Dans le *Dictionnaire de didactique du français*, on explique que la motivation externe est

« très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile ».²⁴¹

Alors que la motivation interne, venant de l'envie d'apprendre chez l'apprenant, elle est

« plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles »²⁴².

²³⁹ R. Galisson et D. Coste, *op.cit.*, 1976, p. 288.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 287.

²⁴¹ J-P. Cuq, *op.cit.*, p.171.

²⁴² *Ibid.*

Nous essayons de donner une définition plus précise des motivations intrinsèques et extrinsèques :

- La motivation intrinsèque : qui vient de l'apprenant lui-même. C'est l'apprenant qui prend les initiatives et il apprend cette langue pour le plaisir. C'est le désir, l'envie d'apprendre une langue et la soif de découvrir de nouvelles choses issues du choix du sujet apprenant. Pour maintenir la motivation intrinsèque, les apprenants ont besoin d'une forte autodétermination et d'une récompense interne (estime de soi, compétence perçue, etc.).

- La motivation extrinsèque : ce sont des facteurs extérieurs ou l'environnement qui provoquent le choix. L'apprenant a choisi de faire du français en espérant obtenir une conséquence, un résultat, ou parce qu'il n'a pas (ou parce qu'il ne peut pas faire) d'autres choix, parce qu'il est influencé par les autres, ou parce que le contexte l'oblige. Les motivations instrumentale et intégrative de Krashen font partie de cette catégorie : on apprend une langue pour atteindre un autre objectif autre que la connaissance de la langue.

Nous nous baserons en principe sur les motivations créées selon les facteurs externes ou internes pour observer les raisons pour lesquelles les étudiants taiwanais choisissent d'apprendre le français

- **La capacité linguistique :**

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se passe pas de la même manière chez les enfants et chez les adultes. Quand un adulte apprend une langue étrangère, son développement cognitif est déjà stabilisé et il se réfère souvent au système de sa langue maternelle pour pouvoir construire un autre. Ses expériences et ses connaissances préalables interviennent également lors de l'apprentissage.

Klein appelle cette activité cognitive « la capacité linguistique ».²⁴³ Cette capacité linguistique est modelée par la langue maternelle de l'apprenant et elle désigne « *l'ensemble des dispositions qu'ont les individus pour traiter des données de langage, les coder et les mémoriser, afin de les utiliser au cours d'activités de production et de compréhension en LE* ». ²⁴⁴ La capacité linguistique est constituée de deux pré-requis : « le conditionnement biologique du processeur linguistique » de l'apprenant et « ses connaissances préalables ». Elle concerne la mobilisation chez un apprenant de ses connaissances linguistiques ou non

²⁴³ W. Klein, *op.cit.*, p. 58.

²⁴⁴ M. Lambert, *op. cit.*

linguistiques et de ses capacités de traiter, de cribler, de stocker et de synchroniser des nouvelles informations dans sa mémoire. De ce point de vue, des facteurs personnels doivent être pris en compte. Comme le note M. Lambert :

« La capacité linguistique engage des projections de connaissances (savoirs sur le monde, agencements discursifs...), qui dépendent de l'expérience des individus et de leur commerce avec leur semblable. L'âge intervient donc de manière déterminante ainsi que le niveau d'études et de culture »²⁴⁵.

- **L'accès à la langue :**

Un contexte qui permet d'avoir une exposition complète ou suffisante à la langue ainsi que des occasions fréquentes de communiquer en cette langue favorise davantage l'apprentissage. Dans un milieu homoglotte, où la langue cible est parlée en dehors de la classe, la maîtrise de la langue engage souvent non seulement une motivation utilitaire mais aussi une obligation quotidienne. L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut donc avoir le même impact dans des situations d'apprentissage où l'accès à la langue n'est pas égal.

1.1.Le profil du groupe TT

- **Les motivations, les attitudes, et les objectifs des étudiants TT :**

Pendant les interviews, beaucoup d'étudiants ont exprimé leurs envies d'apprendre les langues étrangères depuis toujours. Pour eux, apprendre une langue étrangère est un plaisir, qui leur permet de connaître une culture de plus et d'élargir leur vision du monde. Bien que certains étudiants aient choisi le français par défaut (leurs notes n'étaient pas suffisantes pour faire des études dans un département d'anglais), il y a quand même des interviewés qui ont choisi le français parce qu'ils trouvent que le français est une jolie langue, chic, originale, agréable à entendre, et qu'ils se sentent distingués en faisant une langue qui n'est pas très répandues à Taïwan.

Ces étudiants se posent la question sur l'utilité de cette langue pour leurs futures carrières,

²⁴⁵ M. Lambert, *op. cit.*

mais en même temps, la connaissance du français leur permet de réaliser leurs rêves et leurs projets qui sont peu ordinaires et peu banals (étudier à l'étranger, être diplomate). Aucun étudiant n'apprend cette langue pour une motivation intégrative.

La plupart des étudiants de ce groupe apprennent avec une attitude plus ou moins active : ils cherchent des supports et des moyens accessibles (radio, Internet, discussion avec des camarades en français au dortoir, etc.), ce qui n'est pas toujours évident dans un contexte d'apprentissage comme celui à Taïwan. Ils essaient aussi de combiner l'apprentissage du français avec leurs centres d'intérêts (les chansons, les films, la mode, etc.).

- **La capacité linguistique des étudiants TT :**

La plupart de nos interviewés s'intéressent aux langues. Nous pensons qu'ils ont une facilité pour apprendre les langues et cela correspond à une activité qui leur plaît. Par ailleurs, ces étudiants ont quasiment tous le même âge (entre 18 et 23 ans) et leurs capacités pour apprendre sont proches (ils ont tous réussi aux concours d'entrée à l'université qui ont pour but d'examiner les performances et les connaissances acquises pendant leurs études secondaires). De ce point de vue, les profils de ces étudiants sont assez homogènes.

- **La possibilité d'accès à la langue pour les étudiants TT :**

Comme nos étudiants interviewés apprennent tous le français dans un cadre universitaire, ils ont tous un accès au français et aux supports / méthodes pour apprendre cette langue, surtout au niveau compréhensions orale et écrite. La généralisation de média et d'Internet contribue aussi à l'apprentissage du français.

Quant à la production orale, avec les programmes d'échange d'étudiants, la présence d'étudiants francophones dans les campus est maintenant assez courante. Beaucoup de départements de français proposent des ateliers de français assurés par les étudiants francophones ou des échanges linguistiques entre les étudiants francophones et taïwanais. La pratique du français en dehors des cours est donc possible.

1.2. Le profil du groupe TF

- Les motivations et les attitudes des étudiants TF :

Les raisons pour lesquelles les étudiants TF ont choisi le français sont plus diverses, et leur motivation instrumentale est plus marquante (vouloir faire leurs études en France, espérer pouvoir trouver un travail, l'Europe et la France sont de plus en plus importantes dans le monde). Par contre, même si personne n'a mentionné ce point, la motivation intégrative est peut-être sous-jacente pour ce groupe. Ils ont besoin de s'intégrer à la vie locale et d'être considérés comme membre de cette société.

Ces étudiants apprennent le français avec une attitude plus ou moins active : comme les étudiants TT, ils cherchent des supports et des moyens accessibles. Cependant, quelques situations pourraient freiner leur progression : tous ces interviewés ne s'intéressent pas forcément à la langue et l'apprentissage du français est parfois seulement une obligation ou une coïncidence (pouvoir faire les études en France, être venu en France parce que les parents le voulaient, choisir le français par « intuition », etc.).

Le rôle de professeur est aussi un facteur important qui a beaucoup d'influences sur la motivation des élèves. Si un professeur ne sait pas motiver ses élèves, ces derniers seront découragés plus facilement. Comme l'expérience de l'interviewée F6, une étudiante en science qui ne s'intéresse pas forcément aux langues : « *Par exemple, en cours de littérature, on a un livre à lire à la maison, et on doit le lire à voix haute et répondre aux questions en classe. Le professeur est très calme, donc je ne suis jamais allée à ce cours, parce que c'est ennuyeux* ».

- La capacité linguistique des étudiants TF :

Différents du groupe TT, tous les étudiants TF n'ont pas eu un cursus orienté vers les langues à l'université. Parmi les dix étudiants TF, six n'ont pas choisi les langues comme spécialité quand ils étaient dans les universités à Taïwan et ils ne sont pas tous passionnés pour apprendre des langues étrangères.

Néanmoins, comme ils ont tous eu un cursus universitaire et qu'ils sont venus en France pour apprendre / améliorer leur français ou préparer un autre diplôme, nous supposons que

leurs capacités à apprendre sont finalement très proches.

- **La possibilité d'accès à la langue pour les étudiants TF :**

Les étudiants TF sont dans un environnement où l'utilisation du français est obligatoire. En cours, ils ne peuvent que parler avec leurs professeurs en français et dans la situation idéale, le français est la langue commune pour pouvoir communiquer avec tous les collègues. En dehors du cours, ils doivent utiliser le français pour réaliser des tâches « réelles » et il existe plus de supports pour apprendre cette langue.

2. Quelques profils d'apprentissage des étudiants taïwanais

Selon les différents paramètres environnementaux (familial, culturel, institutionnel, etc.) et personnels (les expériences, les personnalités, la capacité à traiter les informations reçues et à donner du sens à des données, etc.), chaque apprenant a en effet un profil d'apprentissage seul et unique. Néanmoins, à travers leurs comportements et leurs attitudes, nous pouvons tout de même trouver des similitudes entre des différents apprenants. Quelques questions nous intéressent particulièrement : comment les apprenants taïwanais apprennent le français et comment souhaiteraient-ils l'apprendre s'ils avaient le choix ? Quelles sont leurs « recettes miracles » lorsqu'ils rencontrent des difficultés ? Sont-ils sensibles aux contextes d'apprentissage et quelles sont leurs réactions face à un changement d'environnements ou de méthodes d'enseignement ?

Nous avons essayé de regrouper quelques profils typiques d'apprentissage des étudiants taïwanais en prenant en compte deux grands aspects : d'un côté, nous nous intéressons à leurs comportements et leurs méthodes d'apprentissage. D'un autre côté, nous tenons compte de l'ensemble de leurs discours vis-à-vis de l'apprentissage du français. Bien entendu, le profil d'apprentissage d'un apprenant est dynamique et changeant : notre proposition de profils des étudiants taïwanais n'est pas exhaustive.

Profil 1 : Les étudiants plutôt « traditionnels »

Ces étudiants ont l'habitude d'apprendre le français de façon plutôt « classique » voire « traditionnelle » : certains d'entre eux utilisent des outils qu'ils peuvent se procurer mais leurs apprentissages se basent en principe sur des méthodes traditionnelles, comme faire attention à la grammaire, aux exercices et aux contenus appris en cours, et réviser avant les examens. Ils sont moins sensibles aux environnements d'apprentissage et leurs méthodes d'apprentissage sont assez figées : les techniques d'apprentissage des autres étudiants ou les méthodes d'enseignement des professeurs ont peu d'influences sur leurs propres méthodes pour apprendre des langues. Ils suivent leurs besoins et leurs envies pour apprendre une langue étrangère et ils ne cherchent pas forcément à avoir des contacts ni avec la langue ni avec des gens.

On a souvent l'impression que pour ces personnes, l'oral n'est pas la priorité ou bien qu'ils n'apprennent à parler qu'à travers une assimilation des structures des phrases et du vocabulaire. Ils se contentent de leurs propres méthodes et s'ils étaient professeurs, ils continueraient à appliquer leurs propres méthodes d'apprentissage durant leurs enseignements. Quand les blocages apparaissent, ils recourent à des façons traditionnelles pour résoudre leurs problèmes.

Profil 2 : Les étudiants « classiques » qui sont plus ouverts à d'autres solutions

Les étudiants qui ont ce profil sont les plus nombreux par rapport aux autres profils. Ils appliquent des méthodes traditionnelles pour apprendre les langues mais ils cherchent plus spontanément des supports d'apprentissage qui leur conviennent et qui les motivent, comme la radio, les films, les lectures dont les sujets les intéressent, Internet, etc. Quand ils rencontrent des problèmes au niveau de leur apprentissage, ils font appel à leurs expériences, c'est-à-dire qu'ils utilisent les méthodes « classiques » et des outils pour pouvoir avancer. Mais ils sont aussi prêts à tenter d'autres solutions. Certains d'entre eux ont déjà eu l'expérience de changer leurs « techniques » en voyant d'autres qui sont plus efficaces ou pour s'adapter aux méthodes d'enseignement des professeurs. Beaucoup d'étudiants de ce profil s'intéressent plutôt aux éléments « linguistiques » comme la grammaire, le vocabulaire et la prononciation lorsqu'ils apprennent la langue. Ils pensent que ce sont les bases et ils

trouvent que leurs méthodes d'apprentissage sont suffisantes pour répondre aux besoins des élèves s'ils étaient professeurs de français.

Les étudiants ayant ce profil ne sont pas tous sensibles aux contextes d'apprentissage. Pour eux, les facteurs majeurs qui déterminent l'apprentissage et l'enseignement restent des aspects « institutionnels » qui se passent à l'intérieur de la classe et de l'université, comme les attitudes des professeurs, les orientations et les objectifs des universités, etc.

Profil 3 : Les étudiants qui essaient de « changer »

Ayant eu une expérience d'apprentissage plutôt « classique », il y a des interviewés qui ont trouvé que leurs expériences d'apprentissage ne sont pas suffisantes pour répondre à leurs besoins quand ils sont à l'étranger ou bien qui espèrent avoir un enseignement qui réponde à des besoins pragmatiques avec plus de participation de la part des élèves.

Parmi ces étudiants, certains se rendent compte de ce qui leur manque dans leurs propres apprentissages. Ils éprouvent un sentiment de réussite en sachant qu'ils peuvent utiliser le français oralement. Ils voudraient proposer des jeux, des activités vivantes ou des exercices dans lesquelles les apprenants sont acteurs de leurs propres apprentissages. Ces étudiants s'intéressent plutôt à la compétence de communication. Ils mettent l'accent sur des éléments pragmatiques et ils préfèrent apprendre des choses que l'on peut appliquer dans la vraie vie.

La plupart de ces étudiants disent qu'ils n'hésitent pas à discuter avec les Français ou à chercher des Francophones (des étudiants en programmes d'échange ou des correspondants sur Internet) pour pouvoir pratiquer la langue. Néanmoins, à cause de multiples raisons (comme les difficultés linguistiques, les situations personnelles, les contextes, etc.), tout le monde ne pratique pas ou n'a pas l'occasion de pratiquer ces méthodes « idéales » qu'ils proposent. Toutefois, ils savent ce dont ils ont besoin et ils sont conscients de leurs points faibles résultant des modèles d'enseignement et d'apprentissage des langues qui ne se centrent que sur les contenus pour réussir aux examens.

Profil4 : Les étudiants plutôt « individualistes »

Ces apprenants de français s'intéressent non seulement à la langue elle-même, mais aussi à la culture, à l'histoire, et à la société de la langue cible. Ils suivent leur propre rythme et ils

sont maîtres de leurs propres apprentissages. Ils appliquent des façons plutôt pragmatiques, qui leur conviennent davantage, pour apprendre les langues étrangères. Souvent, ce sont des personnes qui osent plus s'exprimer en cours par rapport aux autres étudiants, ils se considèrent donc différents voire marginaux.

Les cours, les manuels et les programmes d'enseignement ne sont que des référentiels pour ces étudiants. Après les cours, ils cherchent activement d'autres moyens pour pouvoir progresser, surtout au niveau de l'oral.

Ils connaissent non seulement leurs points faibles mais ils savent également identifier les problèmes. Ils savent aussi proposer des « remèdes » concrets qui visent à résoudre leurs problèmes.

Profil 5 : Les étudiants « confus »

Certains étudiants sont très confus par leur choix. Ils ne savent pas à quoi sert le français et ils ne s'intéressent pas vraiment à cette langue. Le département de français n'était pas leur premier choix. Ils apprennent de façons plutôt traditionnelles et ils ne font pas vraiment d'efforts pour apprendre de cette langue. En général, ils n'étudient le français qu'avant les examens.

Ces étudiants se demandent souvent l'utilité de cette langue après l'université, et ils espèrent que les départements de français proposent d'autres cours que la littérature.

Parmi ces étudiants « confus », il y a bien entendu des étudiants qui changent d'avis durant leur cursus universitaire. Ils ont pris goût à apprendre le français plus tard que les autres étudiants, ils aiment petit à petit cette langue et ils changent aussi leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

3. Pourquoi choisir le français ?

Les portraits généraux des interviewés ont été tracés. Pour mieux saisir les raisons qui les ont poussés à choisir le français, nous leur avons posé la question suivante : « *Pourquoi as-tu choisi le français ?* ».

3.1. Les cas des étudiants TT

A travers nos entretiens, nous pouvons constater qu'aucun étudiant TT n'apprend le français pour une motivation intégrative. Nous nous basons donc sur les motivations intrinsèque et extrinsèque pour distinguer les facteurs qui encouragent les étudiants à choisir le français.

3.1.1. Les motivations intrinsèques chez les étudiants TT

Nous avons relevé toutes les raisons intrinsèques suivantes (ainsi que leurs occurrences) pour lesquelles les étudiants TT ont choisi le français :

- Je m'intéresse aux langues : 8
- J'avais écouté des chansons françaises et je les ai trouvées très bien / cette langue me plaît / rigolade et détendue : 7 (dont 3 ont été attiré par *Notre-Dame de Paris*).
- Je voulais apprendre une langue de plus : 5
- J'ai fait du français au lycée et je l'ai trouvé intéressant : 2
- J'aime les cultures étrangères (française) : 2
- Le français est agréable à entendre, charmant : 2
- J'aime cette langue, ce pays et sa culture : 1
- Je voulais connaître la culture d'un autre pays, développer mes connaissances du monde et élargir ma vision du monde : 1
- La France est comme un rêve : 1
- J'ai fait le français moi-même pendant l'été et mes premiers contacts avec le français ont fait effets : 1
- Pendant le séjour linguistique en Angleterre, mon colocataire était un Belge, il parlait français, c'était aussi la première fois où j'ai eu un contact avec le français : 1
- Je trouve que c'est très fort de savoir parler beaucoup de langues : 1

Huit étudiants ont choisi le français parce que les langues les intéressent, et cinq disent qu'ils voulaient connaître une langue supplémentaire. C'est un choix venant des apprenants eux-mêmes, et le fait de s'intéresser aux langues, de vouloir découvrir de nouvelles choses (y compris la langue et la culture), est une motivation forte et nécessaire qui sollicite l'envie

d'apprendre et de progresser, ainsi que l'autodétermination.

La mondialisation et Internet aident également à la propagation du français. Avec l'installation des entreprises françaises comme la Fnac à Taïwan, ou des sites Internet concernant le français et sa culture, on a plus de facilité pour avoir accès à des choses qui étaient inconnues il y a encore quelques années. Sept étudiants ont découvert la beauté du français à travers des chansons (notamment la comédie musicale *Notre-Dame de Paris*). Cela a joué le rôle de déclencheur et les a encouragés à choisir cette langue.

Le premier contact avec la langue est donc très important. Il y a des étudiants qui ont continué à faire du français parce qu'ils avaient eu l'occasion d'entendre cette langue ou s'y sont initiés. Le programme de propagation des langues dans les lycées a aussi porté ses fruits. Deux étudiantes ont eu l'occasion d'avoir l'initiation à la langue française quand elles étaient encore lycéennes. Même si une d'entre elles a choisi le français par élimination quand elle était au lycée (entre les trois langues proposées au lycée, elle apprenait déjà le japonais et l'allemand avait la réputation d'être difficile), l'apprentissage du français leur plaisait et elles avaient envie de continuer.

3.1.2. Les motivations extrinsèques chez les étudiants TT

Voici les facteurs extérieurs qui poussent les étudiants TT à choisir le français :

1. Pour des motivations instrumentales :

- Je voudrais être diplomate : 1
- Le français est utile : 1
- Je voulais apprendre quelques langues proposées par les universités publiques qui étaient quand même suffisamment demandées : 1

2. Pour se différencier aux autres :

- Le français est original (2), très chic, cool, et spécial : 4
- Je ne voulais pas faire comme tout le monde / Trop de monde apprend l'anglais : 2

3. Le contexte m'oblige / l'occasion se présente :

- Mes notes de concours étaient là pour faire le français : 6
- Mes notes de concours n'étaient pas suffisantes pour faire l'anglais : 3

4. Le français est plus intéressant que d'autres langues / disciplines :

- Je ne voulais pas continuer à faire de l'anglais : 3
- L'allemand est trop difficile (2) et j'apprenais déjà le japonais (1) / L'allemand et l'espagnol sont peu répandus : 1 / L'allemand et l'espagnol ne sont pas agréables à entendre : 1
- Je n'aime pas le commerce ni les sciences et je peux apprendre l'anglais moi-même : 1
- A part l'anglais et le japonais (qui sont des langues) qui nous envahissent, (le français) c'était une autre langue qui m'était assez familière : 1

5. Autres raisons :

- Mon papa me l'a demandé / ma tante me l'a conseillé : 2
- La procédure de demande d'inscription est plus facile : 1
- C'était un accident ; j'ai été piqué au jeu lors d'un pari : 1
- J'avais jamais eu de contacts avec le français (le français était nouveau pour moi) : 1

Six étudiants ont choisi le français parce que leurs notes correspondaient à celles demandées par les départements de français, et trois auraient voulu faire de l'anglais mais leurs notes n'étaient pas suffisantes. Deux étudiants ont suivi les conseils de leurs familles. Les langues les intéressaient mais c'était finalement les opinions de leurs familles qui leur ont fait faire ce choix. Certains étudiants ont choisi le français parce qu'ils ne voulaient pas être comme les autres. Pour eux, le français est une langue originale, chic, et spéciale. Comme il y a déjà trop de monde qui fait de l'anglais, et qu'ils ont la possibilité d'apprendre l'anglais par eux-mêmes ou qu'ils ne voulaient plus faire d'anglais, ils ont choisi une autre langue qui leur est totalement nouvelle.

Quelques étudiants ont exprimé leurs envies d'apprendre une autre langue, mais pas n'importe laquelle. Parmi les choix existants dans les programmes des lycées ou des universités, ils ont préféré le français parce que les autres langues étaient trop difficiles, pas agréables à entendre, et peu répandues (donc pas très utiles).

Il existe encore une autre raison d'usage : le français pourra être un outil linguistique pour le futur de ces jeunes étudiants. Une étudiante a choisi le département de français parce que ces proches ont trouvé cette langue utile. Une autre voudrait devenir diplomate et le français serait un avantage pour elle. C'est donc la motivation instrumentale qui a orienté ces étudiants

à faire ce choix.

3.2. Les cas des étudiants TF

Si les motivations pour apprendre le français sont en même temps intrinsèques (c'est un plaisir pour soi-même) et extrinsèques (c'est l'attente d'une récompense, ou un choix « par défaut ») chez les étudiants apprenant le français à Taïwan, on peut retrouver les motivations similaires mais plutôt influencées par des raisons externes chez les étudiants taiwanais résidant en France.

3.2.1. Les motivations intrinsèques chez les étudiants TF

Voici les raisons intrinsèques pour lesquelles les étudiants TF ont choisi d'apprendre le français :

- J'ai commencé, je connais, donc je continue : 3
- Le français est agréable à entendre : 1
- C'était une intuition : 1
- Je m'intéresse à l'occident : 1
- C'est une satisfaction de soi-même (capable de prononcer tous les sons, avoir de bonnes notes) : 1

En comparant ces réponses avec celles des étudiants TT, nous pouvons remarquer une chute du nombre de réponses concernant les motivations intrinsèques.

Trois personnes ont continué le français parce que leurs premiers contacts avec cette langue ont fait effet. Pour ceux qui ont « continué le français parce qu'ils connaissaient déjà », nous pensons que c'est parce que le français ainsi que l'apprentissage de cette langue leur plaît. Un seul étudiant apprécie la musicalité du français, il la trouve agréable à entendre. Proportionnellement, moins d'étudiants trouvent que le français est une belle langue. La confrontation à la réalité et l'utilisation du français comme moyen de vivre et de survivre pourraient avoir des effets sur ce sujet. Enfin, une étudiante a évoqué un facteur important pour maintenir le plaisir d'apprendre : la satisfaction de soi-même. Au début de

l'apprentissage, elle a découvert qu'elle était capable de prononcer tous les sons, et elle avait aussi de bonnes notes lors de l'apprentissage. Cela l'a encouragé à continuer à faire du français.

3.2.2. Les motivations extrinsèques chez les étudiants TF

1. Pour des raisons instrumentales :

- Je voudrais faire des études en France : 2
- J'espère pouvoir trouver un travail avec cette langue : 1
- C'est une langue internationale : 1
- L'Europe occupe une place de plus en plus importante dans le monde : 1

2. Pour se différencier aux autres :

- Je voudrais apprendre une langue autre que l'anglais (pour avoir plus d'avantages dans le futur) : 2
- C'est différent : 1
- Il n'y a pas beaucoup de gens qui l'apprennent : 1

3. Le contexte m'oblige ou l'occasion se présente :

- Parce que mon mari est venu pour faire des études / parce que mon ami est Français : 2
- J'ai choisi le français selon les notes : 2 (1^{er} choix : anglais / japonais)
- J'ai choisi le français dans le cadre des cours expérimentaux du lycée : 1
- J'apprends le français puisque je suis en France : 1

4. Le français est plus intéressant que d'autres langues / disciplines :

- Les autres langues / disciplines ne me plaisaient pas (par exemple, l'allemand est trop difficile et le japonais est trop facile) : 3

5. Autres raisons :

- Je suis influencé par une amie : 1

Les raisons qui ont poussé les étudiants TF à choisir le français sont similaires à celles des

étudiants TT : ce sont des raisons utilitaires, pour se distinguer des autres, à cause des contextes, parce que le français est plus intéressant que les autres disciplines / langues, ou la prise en compte des avis des autres.

Toutefois, la motivation extrinsèque est beaucoup plus prononcée chez les étudiants résidant en France. Leurs profils d'études peuvent être une explication : parmi ces dix personnes, quatre d'entre elles avaient un parcours linguistique (le français) à Taïwan et les autres étaient dans d'autres domaines (les sciences, la musique, le droit, la sociologie et le commerce). Certains sont venus en France pour pouvoir poursuivre des études supérieures, d'autres apprennent le français parce que leurs conjoints sont en France. La connaissance de la langue n'est pas un objectif en soi mais plutôt un outil qui leur permet d'atteindre d'autres buts. L'apprentissage du français est par conséquent un moyen contraignant mais nécessaire, un processus imposé pour pouvoir réaliser les projets.

3.3. Quelles motivations qui encouragent le choix du français ?

Dans le chapitre 6, nous avons déjà relevé un des éléments importants pour les étudiants du groupe TT dans nos analyses de leurs représentations sur l'apprentissage : le plaisir. Le même élément a été retrouvé dans leurs motivations qui les ont conduits à choisir le français. Ceci confirme encore une fois que pour ces jeunes étudiants, le plaisir d'apprendre est un des déclencheurs fondamentaux pour apprendre de nouvelles choses. Mise à part cette raison, beaucoup d'entre eux s'intéressent aux langues ; ils ont envie d'apprendre une autre langue, de découvrir une autre culture et d'élargir leurs visions du monde.

En général, pour la plupart des étudiants TT, les deux motivations, intrinsèques et extrinsèques, ont joué un rôle important dans leur choix du français parmi d'autres disciplines. Certains ont choisi le français par des pures motivations extrinsèques. Mais nous avons quand même trouvé quatre étudiants (T8, T11, T16 et T20) qui ont fait leurs choix tout simplement parce que cette langue leur plaisait, qu'ils s'intéressaient à l'apprentissage des langues étrangères et qu'ils avaient le désir d'acquérir de nouvelles connaissances.

Chez les étudiants TF, les motivations extrinsèques sont plus marquantes. Aucune personne n'a choisi le français uniquement pour le plaisir, pour le désir ou pour l'envie de découvrir de nouvelles choses. En revanche, la moitié des interviewés TF apprenaient le français pour de pures motivations extrinsèques (F2 et F3 ont choisi le français en fonction de

leurs notes de concours, F5 a commencé le français car son mari était en France, F6 voulait faire un doctorat en France, et F9 faisait du français parce qu'il avait choisi de venir étudier en France). Comme nous l'avons déjà expliqué, la majorité de ces personnes sont venues en France avec des objectifs plus ou moins précis (obtenir un diplôme, acquérir une deuxième compétence, améliorer le français pour pouvoir ensuite l'utiliser, etc.), il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage du français se base principalement sur des objectifs instrumentaux. Par ailleurs, comme les étudiants TF sont relativement plus âgés par rapport aux étudiants TT, cela peut contribuer à de tels choix. Avec l'âge et l'expérience, on prend conscience de ses objectifs dans la vie et on devient plus réaliste voire utilitariste.

3.4. Pourquoi la France comme destination ?

Depuis quelques années, les pays anglophones ne monopolisent plus « le marché d'études supérieures » et la France est devenue une destination de plus en plus populaire pour les étudiants taïwanais qui souhaitent continuer leurs études à l'étranger. En plus des étudiants qui ont déjà un parcours de français à l'université, beaucoup d'étudiants qui étudient dans d'autres domaines comme les sciences humaines, les sciences, les commerces, etc. sont intéressés par la France. La prise en compte des raisons pour lesquelles les étudiants ont choisi ce pays pour continuer leurs études nous aide à mieux comprendre les « motivations cachées » qui encouragent les étudiants à apprendre cette langue.

Quatre types de motivations ont été relevés à travers les réponses des étudiants TF. Il s'agit de : l'acquisition des connaissances, les conditions avantageuses proposées par la France, un choix imposé et des autres raisons.

1. Les étudiants viennent en France pour apprendre de nouvelles choses et/ou pour apprendre / améliorer le français :

- Je suis venu pour continuer les études (un diplôme de licence ne suffit pas, pour but de faire un doctorat, etc.) : 3
- Je voulais expérimenter une autre culture / la France / élargir la vision du monde : 3
- En choisissant la France comme destination, je peux acquérir une deuxième compétence tout en gardant le français déjà appris à Taïwan : 1
- Je viens en France pour perfectionner la langue : 1

- En venant en France, je peux apprendre une langue de plus : 1

2. La France est un pays intéressant et attrayant à différents points de vue :

- Les formations proposées sont intéressantes : les études en France font attention autant à la pratique qu'à la théorie ; les domaines de recherche qui intéressent les étudiants sont bien développés en France, et au bout de quatre ans on pourra obtenir le diplôme de doctorat (la préparation d'un diplôme de doctorat demande souvent plus de temps à Taïwan). La technique pour jouer (de la musique) est la meilleure : 3
- Il y a des allocations de logement : 2
- Les frais d'inscription ne sont pas chers : 1

3. Venir en France peut être un choix imposé par les autres :

- J'ai suivi mon mari / mon ami : 2
- Mes parents le voulaient : 1

4. Autres raisons :

- Je veux vivre toute seule : 1

La plupart des interviewés ont choisi de venir en France eux-mêmes, dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, d'obtenir un diplôme, ou d'améliorer / d'apprendre le français. Trois étudiants confirment que l'éducation française fournit ce dont ils ont besoin (la théorie et la pratique) et les domaines d'études qui les intéressent sont très bien développés en France.

Par ailleurs, étudier dans un pays étranger demande souvent une somme d'argent considérable. D'un point de vue financier, étant donné que les diplômes demandent un délai de préparation plus bref, le pays d'accueil propose des subventions, et les frais d'inscription sont relativement bas, les études en France sont en effet très intéressantes. Par conséquent, malgré les difficultés linguistiques, il y a quand même des étudiants qui ne parlent pas du tout le français mais qui sont intéressés par les offres de ce pays.

Bien entendu, venir étudier en France n'est peut-être pas un rêve ou une nécessité pour tout le monde. Trois de nos interviewées sont venues en France plutôt « pour les autres personnes », soit pour le regroupement familial, soit pour « satisfaire ou obéir à leurs

parents ».

4. Comment apprendre le français ?

Dans l'étude suivante, nous allons voir si le contexte d'apprentissage joue un rôle important dans les méthodes d'apprentissage, si les étudiants s'adaptent et modifient leurs habitudes selon les différents contextes, et comment la plupart des nos interviewés apprennent la langue française.

Pour connaître les méthodes d'apprentissage utilisées par les interviewés, nous avons posé la question suivante : « *Quelles sont tes méthodes pour apprendre le français ?* ». Les réponses des deux groupes sondés seront analysées séparément.

4.1. Les méthodes d'apprentissage des étudiants TT

Les méthodes d'apprentissage des étudiants TT embrassent cinq aspects : les compréhensions et les productions à l'oral et à l'écrit, ainsi que les méthodes plutôt « traditionnelles ». Pour maintenir leurs motivations dans un contexte hétéroglotte, certains étudiants relient leurs centres d'intérêts avec le français et ceci les encourage à chercher d'autres ressources pour compléter les lacunes dans leurs propres apprentissages.

Voici les méthodes que les étudiants TT emploient pour apprendre le français :

1. L'entraînement de la compréhension orale :

- Ecouter les chansons françaises : 15
- Regarder les films : 9
- Ecouter la radio : 4
- Regarder la télé : 1

2. La pratique orale :

- Discuter avec des amis francophones : 2
- Parler en français avec les camarades : 2
- Discuter / échanger sur Internet avec des Francophones (correspondants) : 2

3. L'amélioration de la compréhension écrite :

- La lecture (selon l'intérêt de chacun : des textes courts, des contes pour enfant, les journaux, les B.D., des livres, etc.) : 12

4. La production écrite :

- Discuter / échanger sur Internet avec des Francophones (correspondants) : 2

5. Les façons « classiques » :

- Etre attentif et assidu en cours, faire attention à des choses sur lesquelles les professeurs mettent l'accent : 9
- Apprendre le vocabulaire (et la grammaire) par coeur / mémoriser : 6
- Etudier avant les examens : 4 (dont deux étudient seulement quand il y a des examens)
- Prendre des notes et les remettre en ordre à la maison : 3
- Poser des questions aux professeurs (pour comprendre ou pour défier et tester les connaissances des professeurs) : 3
- Lire des livres de grammaire : 2
- Bien apprendre le texte (par coeur) : 2
- Faire des exercices : 2
- Faire des devoirs (que les professeurs demandent de faire) : 2
- Discuter avec les camarades, leur poser des questions : 2
- Etudier la grammaire, essayer de comprendre la logique de la grammaire : 2
- Utiliser le cahier de vocabulaire avec des images : 1
- Noter des mots nouveaux dans le cahier : 1
- Suivre le programme de professeurs : 1
- Chercher les mots dans le dictionnaire ou sur Internet : 1
- Enregistrer les cours : 1
- Prendre des notes quand ils ne comprennent pas : 1
- Réciter les textes : 1
- Imiter l'intonation : 1
- Apprendre un peu tous les jours : 1
- Utiliser des méthodes pour un apprentissage autonome : 1
- Réviser les cours : 1

- Saisir l'occasion quand les professeurs les interpellent : 1
- Essayer de prendre la parole : 1

6. Etudier selon les centres d'intérêts :

- Chercher des ressources et des informations sur Internet : 3
- Développer les intérêts, s'intéresser à différentes choses (culture, histoire, etc.) : 2
- Lire des livres de voyages en chinois : 1
- Connaître les marques françaises : 1
- Participer à des activités (culturelles) en français : 1

A travers les réponses évoquées par les étudiants TT, nous pouvons constater que ces étudiants sont attachés à des méthodes « classiques » pour apprendre une langue. Ils essaient d'être attentifs en cours, ce qui leur permet de mieux comprendre les cours et d'avoir un apprentissage plus efficace. Par ailleurs, six d'entre eux évoquent l'importance de la mémorisation dans leurs apprentissages. Pour eux, il faut apprendre le vocabulaire et les règles grammaticales par coeur. Nous avons déjà eu cette réponse dans les questions sur la représentation de « l'apprentissage d'une langue étrangère » et de « l'apprentissage du français ». Ceci confirme encore une fois qu' « apprendre par coeur » est, selon nos interviewés, une méthode inévitable pour apprendre une langue étrangère.

La prise de notes ou plus précisément, « la reproduction exacte des gestes du professeur » est une habitude d'apprentissage de beaucoup d'élèves sinophones. En général, les professeurs écrivent les détails des cours au tableau et les étudiants recopient fidèlement ce qui est écrit. Bouvier constate que l'apprenant venant de la culture chinoise n'a pas l'habitude de « mobiliser son sens auditif de manière aussi « intensive » qu'on le lui demande en cours »²⁴⁶, mais il est « très réceptifs à d'autres signes émis par l'enseignant : ses gestes, ses expressions de visage, ses attitudes corporelles, ses allées et venues, les mimiques et gestes destinés à mimer, les dessins, courbes et graphiques inscrits au tableau »²⁴⁷. Les étudiants TT qui prennent des notes en cours expliquent qu'avec cette méthode, ils peuvent réviser encore une fois les leçons en remettant les notes en ordre après les cours. Cette habitude générale et courante chez les apprenants taïwanais n'empêche pas des pratiques un peu différentes. Une

²⁴⁶ B. Bouvier, *Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de français langue étrangère*, 2002, p.24.

²⁴⁷ *Ibid.*

étudiante s'est exprimée ainsi : « *Je prends des notes quand il y a des choses que je ne comprends pas. Je ne note pas tout ce que les professeurs disent mot à mot, comme un magnétophone* » (T20).

Il est intéressant de soulever dans nos enquêtes que deux étudiants ont évoqué que « lire les livres de grammaire » est une méthode importante pour apprendre le français. Nous retrouverons le même constat chez une étudiante TF qui a avoué qu' « *A Taïwan, je ne pouvais que lire les livres de grammaire, faire des exercices, les exercices grammaticaux, pratiquer la conjugaison...* » (F3).

Sur les quatre compétences linguistiques à acquérir (les compréhensions et les productions orales et écrites), les étudiants font plus attention aux compréhensions orale et écrite. Ce qui nous paraît logique car les supports qui aident à ces deux pratiques sont relativement faciles à se procurer (les chansons, les films, la radio, les livres, etc.). Certains étudiants se créent des possibilités de pratiquer oralement le français en discutant avec des amis francophones, avec des gens sur Internet, ou même avec leurs camarades qui sont non francophones.

Très peu de gens mentionnent des méthodes pour pratiquer l'expression écrite. Selon les résultats de l'importance des compétences à acquérir d'après les étudiants taïwanais et par rapport aux autres compétences, ces étudiants taïwanais considèrent en effet que la production écrite est moins importante que la production orale et les compréhensions orale et écrite. Par ailleurs, comme l'écrit est une activité qui demande beaucoup de temps (il faut faire des phrases correctes, chercher dans le dictionnaire, essayer de trouver des synonymes pour ne pas utiliser toujours les mêmes mots, etc.), qui n'a pas de nécessité immédiate et qui ne donne pas forcément une « récompense » directe (les étudiants n'ont quasiment jamais de besoins réels pour écrire un texte ; et dans le contexte scolaire, il faut souvent attendre que le professeur corrige les copies pour savoir si on a bien rédigé un texte), et qui est souvent un devoir exigé par les professeurs, les étudiants ne cherchent pas forcément à s'entraîner dans ce domaine.

4.2. Les méthodes d'apprentissage des étudiants TF

Avec un contexte d'apprentissage différent, les étudiants résidant en France emploient-ils des méthodes différentes pour apprendre le français ? Ces derniers ont également partagé

leurs expériences, et nous pouvons constituer cinq groupes de méthodes : la compréhension orale, les pratiques orales, la lecture, l'expression écrite, et des méthodes « classiques ». Un sixième type de méthode peut être mis à part, il s'agit des « besoins » qui obligent les étudiants à « utiliser » cette langue.

1. La compréhension orale :

- La télé : 6
- La radio : 6
- Les films : 2
- La musique : 1

2. Les pratiques orales :

- Parler avec les gens, notamment les francophones : 6 (les moyens utilisés : trouver un ami français, rester plus souvent avec les Francophones, pratiquer la langue dans la rue, utiliser Internet pour connaître des gens).

3. La lecture :

- Les journaux et les informations : 3
- Les magazines : 1
- Les livres en général : 1

4. L'expression écrite :

- Des mails : 1

5. Des façons « classiques » :

- Faire des devoirs demandés par les professeurs : 2
- Faire des exercices : 2
- Pratiquer la conjugaison : 2
- Chercher des méthodes de français à la bibliothèque : 1
- Réviser régulièrement : 2
- Lire des livres de grammaire : 2
- Prendre des notes et les mettre en ordre : 1

- Ne pas sécher de cours : 1
- Ecouter les professeurs : 1
- Suivre pas à pas les professeurs et les livres : 1

6. Des besoins, des obligations :

- Des lettres (importantes) : 1
- Apprendre des termes juridiques : 1
- Les livres concernant les études : 1

Pour bien apprendre une langue étrangère, les entraînements aux compréhensions et aux expressions orales et écrites sont importants mais insuffisants. L'apprenant a aussi besoin de faire des travaux de base et d'avoir une attitude consciencieuse et studieuse. C'est ainsi que même si les contextes d'apprentissage changent, les étudiants n'abandonnent pas les méthodes « classiques » pour apprendre le français.

Pour ces étudiants résidant en France, il est plus facile de pratiquer la langue oralement avec les Français natifs. Six personnes parmi les dix, confirment qu'ils essayent des façons différentes de parler avec des gens. Par ailleurs, comme les étudiants TT, les étudiants TF ne s'intéressent pas vraiment à la pratique de l'écrit. Un seul étudiant dit qu'il écrit des mails pour pratiquer le français.

Dans un milieu homoglotte, l'apprentissage du français peut se faire non seulement à travers les cours de français, mais aussi dans les domaines d'études de chacun et durant la vie quotidienne. Dans ce cas-là, l'apprentissage de la langue cible n'est pas seulement un devoir scolaire, il est aussi une obligation pour satisfaire les besoins de la vie quotidienne ou les objectifs de chacun. C'est pourquoi dans les réponses des étudiants TF, des réponses comme lire des lettres importantes, apprendre des termes juridiques ou lire les livres concernant les études ont été relevées.

4.3.Le contexte et les méthodes d'apprentissage

Les moyens et les supports à disposition des étudiants TF et TT sont quantitativement différents. Comme l'étudiant F1 le dit, le fait de pouvoir étudier dans un pays francophone est avantageux. L'accès à la langue est plus facile quand on est dans le pays de la langue cible, et

on a plus l'occasion de parler cette langue. Il est aussi plus facile de se procurer des supports pour apprendre le français quand on est en France. Par exemple, au niveau de la compréhension orale, les étudiants TT écoutent des chansons françaises, et les étudiants TF peuvent regarder la télévision. Il est plus difficile de comprendre les paroles chantées ou rythmées car les phrases utilisées dans les chansons sont souvent différentes de celles que l'on dit habituellement. Par ailleurs, les thèmes proposés à la télévision sont plus variés. Les apprenants peuvent apprendre plus de vocabulaire et peuvent connaître les différentes façons de s'exprimer dans une discussion. De plus, avec l'aide des images, les phrases sont plus faciles à comprendre.

Au niveau de la lecture, les étudiants TT lisent plutôt des livres, alors que les étudiants TF peuvent avoir accès plus facilement à des journaux ou des magazines en langue française. Les articles des journaux sont souvent plus proches de la vie quotidienne et ce sont souvent des sources importantes qui permettent d'établir des sujets de discussion avec les gens.

Une grande différence entre les deux groupes d'étudiants interviewés a été relevée : comme il est difficile d'utiliser vraiment le français, pour maintenir la motivation et l'envie d'apprendre, les étudiants TT intègrent leurs centres d'intérêts dans l'apprentissage. En revanche, pour les étudiants TF, l'utilisation de la langue est obligation. Ils associent leurs études et les choses qu'ils doivent gérer quotidiennement à l'apprentissage du français.

5. Le manque de pratique orale chez les étudiants TF

On considère souvent que le milieu homoglotte favorise la pratique de la langue. L'utilisation de la langue cible n'est plus un exercice dans la classe, mais une nécessité de la vie quotidienne. Cependant, on peut observer aussi que parler la langue cible n'est pas une chose facile et la prise de contact avec des natifs n'est pas toujours aussi évidente pour les apprenants.

Deux interviewées TF nous ont partagé leurs expériences concernant leurs difficultés pour parler le français et avoir des contacts avec des Français. Ce manque de pratique du français en milieu homoglotte peut être examiné sous plusieurs cas de figures : les difficultés (socio)linguistiques, les difficultés (inter)culturelles, les situations institutionnelle et personnelle, et les stéréotypes vis-à-vis des interlocuteurs.

5.1. Les difficultés (socio)linguistiques

Parler une langue qui n'est pas la sienne n'est jamais un exercice facile. Faute de vocabulaire, par peur de ne pas pouvoir se faire comprendre ou même en raison des difficultés venant de la langue elle-même, les apprenants sont face à des obstacles qui les empêchent de converser.

F6 explique qu'elle est consciente de ses difficultés. Elle ne sait pas très bien parler le français parce qu'il lui manque la pratique :

F6 : Je ne sais pas parler parce que je ne parle pas (suffisamment), je sais que le problème vient de moi-même. Je ne pratique pas assez d'exercices oraux.

F6 : (...) Mais c'est plutôt parce qu'on ne parle pas bien, donc il est difficile de prendre la parole.

Y : Veux-tu dire qu'en classe de français, il est difficile de s'exprimer parce que l'on ne maîtrise pas très bien le français ? Il y a des obstacles comme la grammaire, le vocabulaire, c'est ça ?

F6 : Oui, parce qu'il y a beaucoup de vocabulaire que l'on n'a pas. C'est surtout le vocabulaire (qui pose problème), car les professeurs du niveau deux corrigent la grammaire.

Plusieurs facteurs l'empêchent de pratiquer le français même en classe de français. Tout d'abord, elle considère qu'elle ne parle pas bien la langue et qu'elle n'a pas assez de vocabulaire. Mises à part des difficultés linguistiques relatives à la langue française, le fait de parler une langue maternelle éloignée du français crée également des obstacles :

Y : A part cela, y a-t-il d'autres raisons selon toi ?

F6 : En comparant avec les autres étrangers, je ne sais pas si c'est parce qu'on parle chinois (comme langue maternelle), mais je trouve que ce n'est pas facile de parler français.

Y : Donc tu trouves que c'est plus difficile à apprendre le français.

F6 : Je n'ai pas de problèmes sur la prononciation, mais c'est juste difficile à parler.

Il est possible que les difficultés linguistiques créent des obstacles et que cela empêche l'apprenant de faire le premier pas et de prendre contact avec les Français. Mais le problème vient non seulement de l'apprenant lui-même, mais aussi du caractère des gens. Tout le monde n'est pas intéressé pour entrer en contact avec des étrangers et discuter avec eux. De plus, une grande patience et une attention toute particulière sont nécessaires quand on parle avec les étrangers, surtout avec ceux qui ne maîtrisent pas bien la langue. De temps en temps, il est fatigant de parler avec les étrangers et les sujets de discussions peuvent être restreints à cause des difficultés linguistiques.

Par ailleurs, le français est lui-même une langue difficile pour les natifs chinois. F6 considère être dans une situation défavorable et inégale par rapport aux autres étudiants ayant une langue maternelle autre que le chinois. Ce dernier est une langue très différente du français, et les étudiants sinophones ont besoin de plus d'investissement au niveau de la compréhension ainsi que la production par rapport à des étudiants ayant une langue plus proche. Robert explique que :

« Dans le cas de langues proches, l'apprenant peut choisir de ne voir dans la langue cible qu'une simple variante de sa langue maternelle. Une réduction de la langue maternelle et une reconstruction du système linguistique de la langue cible n'est pas nécessaire »²⁴⁸.

F6 insiste en disant que même si elle maîtrise bien la prononciation du français, cette langue est tout de même difficile à parler.

Il existe une autre difficulté que peuvent rencontrer les étudiants étrangers, il s'agit des normes et des registres de la langue. On peut imaginer que les professeurs d'un centre de français essaient de parler « correctement » avec leurs élèves. Entre ces élèves qui sont tous étrangers, qui n'ont pas l'habitude des expressions et des mots familiers, cela peut poser des problèmes au niveau de la compréhension lorsqu'ils discutent avec les Français qui parlent « normalement » leur langue (ou bien leurs langages). La même situation arrive également aux étudiants étrangers faisant les études à l'université. Avec des professeurs qui parlent un français plutôt soutenu et des collègues qui font des efforts de parler lentement et correctement le français, les étudiants étrangers n'apprennent pas toujours un français parlé dans la rue. Par ailleurs, un étudiant étranger qui maîtrise bien le langage de son domaine

²⁴⁸ J-M. Robert, *Langues proches, langues lointaines et didactique des langues*, 2004, p. 91.

d'études, ne sait pas nécessairement bien s'exprimer en français dans d'autres domaines ou avec d'autres langages. Ce « handicap » peut être décourageant pour les étudiants étrangers.

5.2. Les difficultés (inter)culturelles

Pour certains de nos enquêtés, il est facile de savoir et d'identifier les différences entre leur propre culture et celle de la France, mais il est moins évident de trouver des stratégies pertinentes lorsqu'ils sont dans une situation interculturelle. Certains personnes choisissent de « s'enfuir » ou d'éviter de se confronter quand c'est le cas.

L'étudiante F5 évoque qu'elle communique peu avec les Français parce qu'elle n'a pas beaucoup d'amis français. Ce problème est dû à plusieurs facteurs. Voici un extrait de son entretien :

F5 : Le fait de ne pas avoir d'amis français est une raison principale. Maintenant ça va mieux. Je discute des conditions de mon bébé avec les nourrices de la crèche tous les jours. C'est une sorte de pratique.

Y : Humm. Pourquoi n'as-tu pas d'amis français ? Trouves-tu que c'est difficile de devenir ami avec des Français ou bien c'est difficile d'en rencontrer ?

F5 : Je n'ai pas d'amis français parce que d'une part, je n'ai pas beaucoup d'occasions de rentrer en contact avec des Français, et d'autre part, je ne sais pas sur quels sujets je pourrais discuter avec les Français. Il y a des sujets que l'on aborde quand on se fait de nouveaux amis à Taiwan, comme ce qu'ils font comme travail, s'ils ont des frères et soeurs, des sujets un peu personnels, etc., mais il semble que ce ne soit pas très convenable de poser des questions comme ça ici.

Y : Humm, donc tu ne sais pas comment aborder des sujets « corrects », tu ne sais pas quels sont les sujets dont tu peux parler avec les Français, et quels sont ceux à ne pas traiter ?

F5 : Exact, c'est comme ça. De plus, il y a des sujets que je ne connais pas très bien, donc je n'ai plus rien à dire au bout de deux phrases. Ce n'est pas comme les Français ! Ils peuvent se parler pendant longtemps avec n'importe quel sujet.

Trouver un sujet de conversation pour établir des contacts avec les gens que l'on ne connaît pas est un exercice délicat. De plus, lorsqu'il s'agit de personnes de cultures

différentes, le choix d'un sujet convenable rend la tâche encore plus difficile. Dans le cas de l'interviewée F5, elle ne sait pas quels sont les sujets « tolérés » par les Français. De plus, à travers ce discours, on remarque que F5 considère les Français comme une « altérité radicale ». Cette altérité devient, pour notre interviewée, un obstacle de communication, car elle considère que « je » et « l'autre » ne partagent pas les mêmes valeurs, ni les mêmes habitudes de communication, etc. Pour ne pas offenser l'autre, elle refuse d'aborder certains sujets « tabous », selon elle, et pourtant banals à Taïwan. A cause de cela, F5 ne sait pas comment prendre contact avec les Français ni établir une conversation avec eux, car comme le précisent Ladmiral et Lipiansky :

« Avec le totalement autre, l'étranger, la communication est impossible »²⁴⁹.

Il existe encore d'autres problèmes qui empêchent les Taïwanais d'établir une relation avec les Occidentaux. D'abord, les relations et les « distances » interpersonnelles en France et à Taïwan ne sont pas les mêmes et il n'est pas toujours évident de les mesurer. Comme nous l'avons déjà expliqué, la société chinoise est une société communautaire et les actes individualistes ne sont pas bienvenus. Cette situation crée une relation très forte entre chaque individu, et certaines modes de vie « communautaire » peuvent sembler dérangeantes pour les Français. Par exemple, les Taïwanais sont souvent étonnés quand ils voient qu'il faut prendre un rendez-vous pour tout en France, même pour rencontrer des gens que l'on connaît bien ; quand on est invité chez les Français, il faut préparer un petit cadeau, chose qui ne se fait pas toujours à Taïwan, surtout chez les personnes proches. Ces habitudes observables sont encore faciles à apprendre. Alors quand s'il s'agit des « règles » dans une conversation ou pour une prise de contact, les astuces dans ce genre de situations ne sont pas toujours observables. L'ignorance de ces règles risque de déranger l'harmonie entre les gens et pour certaines personnes, il vaut mieux éviter des situations embarrassantes.

Le deuxième problème provient de la culture de départ. Comme la culture chinoise demande une harmonie parfaite dans les relations interpersonnelles et que les Taïwanais ne veulent pas (faire) perdre la « face » et vexer les gens, les sujets « non maîtrisés » sont évités. Ainsi, les Taïwanais n'ont pas à dévoiler leur ignorance sur la culture des autres et ils ne risquent pas non plus de mettre leur interlocuteur mal à l'aise.

²⁴⁹ J-R. Ladmiral et E.M. Lipiansky, *op.cit.*, p. 144.

De nos jours, les êtres humains sont de plus en plus confrontés à des réalités culturelles diverses. Pour avoir une communication réussie, les compétences linguistiques seules ne sont plus suffisantes. Le manque de contacts des apprenants de français avec les Francophones natifs est le résultat de plusieurs facteurs : outre les difficultés linguistiques, il est possible que F5 ne connaisse pas très bien la culture française, ni les « rites français » pour engager une conversation. Par conséquent, elle se crée un barrage culturel et cela la décourage à rencontrer des Français natifs.

Cependant, pour avoir une conversation réussie, une connaissance parfaite sur l'autre n'est pas nécessaire. Abdallah-Preteceille explique que :

« Un interlocuteur n'a pas affaire au tout de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle sans cesse remise en cause selon ses intérêts et les contraintes et évolution de la situation ». ²⁵⁰

Une difficulté au niveau de la compétence interculturelle, c'est-à-dire la compétence à engager dans une conversation avec succès avec des gens venant des cultures différentes, est en effet une des sources d'obstacles qui gêne la prise de contact entre des personnes de différentes cultures.

5.3. Le lieu d'apprentissage et les situations personnelles

Un autre facteur qui contraint un apprenant de français à établir des contacts avec des Français natifs est le contexte. Nous pouvons distinguer ce facteur de contexte avec deux niveaux : le lieu d'apprentissage et les situations personnelles.

Les discours de F5 nous aident à clarifier cet aspect.

Y : Humm. Et quelles sont tes méthodes pour apprendre le français ?

F5 : C'est d'aller à l'école. Et au début, la première année, je passais tout mon temps à faire des exercices, à chercher des mots nouveaux dans le dictionnaire, à apprendre la conjugaison par coeur. Et puis, à partir de la deuxième année, on avait plus de devoirs sur l'écrit, et c'est devenu l'invention des histoires. Je trouve que ma méthode pour apprendre le

²⁵⁰ M. Abdallah-Preteceille, *Compétence culturelle, compétence interculturelle – pour une anthropologie de la communication*, 1996, p.33.

français est donc de faire les devoirs, d'écouter de temps en temps la radio, et de lire des livres de contes. En fait, il y a très peu de communication, je ne parle français que quand je vais à l'école. De plus, je trouve que je parlais plus avec mes camarades des niveaux 2 et 3. Quand j'étais aux niveaux 5 et 6, après les cours, tout le monde s'en allait. On n'avait pas beaucoup d'occasion de se parler.

Comme F5 apprenait le français à l'IREFLE, le centre de français de l'université de Nantes qui propose des cours de français aux étrangers, ses collègues étaient tous étrangers et elle avait moins d'occasions de rencontrer des Français par rapport aux étudiants étrangers qui font des études dans une faculté française. Ces derniers ont des collègues français en classe. Les travaux et les discussions en groupe leur permettent de « travailler » avec les Français en français. Ce qui n'est pas le cas pour les étudiants dans les centres de français.

L'ambiance de la classe est un autre facteur important. Pour les apprenants de français dans les centres de langue française, leurs interlocuteurs en français sont souvent leurs professeurs et les collègues de classe. F5 expliquait que certains groupes étaient plus soudés. Il y avait une ambiance plus conviviale que dans d'autres groupes. Elle avait donc plus l'occasion de parler en français avec ses collègues dans les groupes qu'elle trouvait « sympathiques ».

En plus du lieu d'apprentissage et l'ambiance du groupe, les situations personnelles influencent aussi la facilité d'avoir des contacts avec les gens. L'étudiante F5 est une maman un peu plus âgée (plus de 33 ans lors de l'entretien) par rapport à la plupart des gens qui apprennent une autre langue étrangère dans le pays cible. Elle a des obligations familiales et il est difficile pour elle de faire des activités avec ses collègues ou participer à des événements permettant de rencontrer des gens après les cours. Par ailleurs, avec l'âge, les gens sont occupés par leurs carrières et leurs familles. On ne cherche pas forcément à rencontrer de nouveaux amis. F5 explique que le fait d'avoir un enfant lui permet d'avoir des discussions sur la situation de son enfant. Mais les sujets de conversation s'arrêtent là, cette situation ne lui apporte pas plus d'occasions pour discuter avec d'autres personnes.

F5 : Maintenant ça va mieux. Je discute des conditions de mon bébé avec les nourrices de la crèche tous les jours. C'est une sorte de pratique.

D'un autre côté, dans le cadre universitaire, les jeunes étudiants français cherchant à avoir des contacts avec les étrangers s'intéressent peut-être moins à des personnes qui sont plus âgées qu'eux.

On imagine souvent qu'il est plus facile de rencontrer des gens dans un cadre universitaire. Cependant, aux yeux des Taïwanais, les Français mènent souvent des relations interpersonnelles assez distantes. Les étudiants taïwanais ont l'habitude de « vivre » dans le campus. Souvent, ils ont une chambre partagée avec plusieurs personnes dans le campus, ils participent à plusieurs associations, ils organisent des événements culturels et sportifs avec leurs collègues ou avec des étudiants des autres départements voire des autres universités. Ce type de structures permet aux étudiants de rencontrer facilement d'autres personnes et d'établir des relations. Ce qui n'est pas le cas en France. Excepté les petites fêtes entre amis, rencontrer des Français en dehors des cours n'est pas une chose évidente.

5.4. Les stéréotypes sur les interlocuteurs

Les stéréotypes sont considérés comme des « raccourcis cognitifs » partagés par l'ensemble de groupe ayant la même origine socioculturelle vis-à-vis des membres de l'autre groupe. Ce sont souvent des généralisations exagérées, des idées réduites et des jugements hâtifs sur autrui. Bardin précise que

« Un stéréotype est « l'idée que l'on se fait de », l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée (...), est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre »²⁵¹.

Pour beaucoup de Taïwanais, le trait caractéristique des Français est « l'individualisme ». Les questions « personnelles » sont, selon les Taïwanais, des sujets tabous pour tous les Français. Ils évitent donc de poser des questions trop personnelles qui sont pourtant des sujets

²⁵¹ L. Bardin, cité par M. Perrefort, *op. cit.*, p.39.

propices pour créer des amitiés chez les Taïwanais.

Certaines recherches sur les stéréotypes dans la forme discursive montrent que l'emploi des formules stéréotypées aide à l'échange langagier, et le stéréotype « *fait partie intégrante de notre savoir social, pragmatique, concernant les règles implicites qui structurent nos échanges avec autrui* »²⁵². Cependant, les images stéréotypées que l'on se fait sur autrui peuvent être également un obstacle empêchant la prise de contact et les échanges avec les membres d'un groupe.

6. Les choses à améliorer

Lors des entretiens, nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient contents de l'expérience d'apprentissage du français et s'ils avaient fait du progrès. La plupart des étudiants sont contents de leur expérience et ils ont aussi observé des progrès. D'autres disent qu'ils ne sont pas satisfaits d'eux-mêmes, parce qu'ils pourraient faire plus d'efforts pour obtenir de meilleurs progrès. Certains étudiants, surtout les étudiants TF, ont remarqué leurs progrès et nous les ont partagés. Ces progrès se manifestent sous forme d'oral la plupart du temps :

F4 : En général il doit y avoir des progrès. Je pense que pour moi oui. Au moins, si on compare avec le moment où je venais d'arriver, j'avais besoin d'aide tout le temps. Cette année je peux aider Yuping et les autres, j'en suis très contente.

F5 : En principe, il y a des progrès, au moins maintenant, j'ose plus téléphoner et répondre au téléphone. Avant, quand je répondais au téléphone, je ne savais même pas comment faire attendre un peu.

Bien que les étudiants constatent l'existence de progrès, les étudiants souhaitent aussi améliorer certains points de leur apprentissage. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout s'il s'agit d'une langue qui n'est pas proche de la sienne, n'est pas une tâche facile. Les étudiants sont souvent confrontés aux mêmes difficultés même au bout de quelques années d'apprentissage.

²⁵² M. Perrefort, *ibid.*, p.40.

En analysant les réponses des interviewés, nous avons observé des besoins différents entre les deux groupes d'étudiants. Nous avons regroupé leurs souhaits dans le tableau suivant.

Points à améliorer selon les étudiants TT	Points à améliorer selon les étudiants TF
<ul style="list-style-type: none"> - L'expression orale : 12 - La compréhension orale : 10 - Plus de vocabulaire : 8 - La grammaire : 4 - Tous les aspects : 3 - La prononciation : 3 - La conjugaison : 2 - Expression écrite : 2 - Etre plus soigneuse : 1 - Les expressions, les dictons : 1 - La culture : 1 - La passion : 1 - Compréhension écrite : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression écrite : 4 (écrire des phrases plus courtes et correctes ; écrire des choses plus soutenues) - Connaître plus de vocabulaire : 4 - Expression orale : 3 (parler le français du territoire) - Compréhension orale : 3 - Compréhension écrite : 3 - Grammaire : 2

Tableau 8.1 : Points à améliorer selon les étudiants taïwanais

En raison d'un manque de pratique réelle, les étudiants TT souhaitent pouvoir avoir plus de progrès au niveau de l'oral. Quant aux étudiants TF, qui font ou qui voudraient continuer leurs études en France ou qui ont des épreuves écrites à passer pour obtenir un diplôme, ils éprouvent plutôt un besoin au niveau de l'expression écrite.

Par ailleurs, les étudiants TF souhaitent améliorer tout ce qui pourrait leur servir au quotidien. Les étudiants TT quant à eux, cherchent encore à améliorer des choses qui sont plus détaillées et souvent scolaires. Ces derniers associent aussi plus spontanément l'apprentissage à leurs personnalités, et ils sont conscients que leurs caractères peuvent être un obstacle pour l'apprentissage du français.

6.1. Comment améliorer ?

Pour les étudiants TT	Pour les étudiants TF
<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter plus souvent (cassettes des manuels, chansons, radio, télé, etc.) : 8 - Parler avec les étrangers : 5 - Trouver des occasions pour parler plus (avec les professeurs par exemple) : 5 - La lecture (roman, articles, etc.) : 3 - Recours à la grammaire : 3 - Réviser les cours : 2 - Apprendre plus de vocabulaire : 2 - Etre plus concentré : 1 - Séjour linguistique : 1 - Internet : 1 - Répéter après avoir entendu les dialogues : 1 - Cela s'améliore avec le temps : 1 - Je n'ai pas trouvé de moyen, j'ai abandonné : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de lecture : 7 - Connaître plus de vocabulaire : 3 - Plus d'écoute (la radio, la télé, etc.) : 3 - Avoir plus souvent des contacts avec les Français : 2 - Apprendre des expressions (par coeur) : 2 - Apprendre des proverbes : 1 - Copier les textes à la main : 1 - Avoir un guide d'utilisation des verbes : 1 - Apprendre les points grammaticaux : 1 - Ecrire des phrases : 1 - Suivre les cours en français : 1

Tableau 8.2 : Solutions selon les étudiants taiwanais pour améliorer leurs points faibles

Les étudiants proposent des moyens pertinents afin de pouvoir améliorer leurs points faibles. Par exemple, pour les étudiants TF qui souhaitent avoir une meilleure compétence au niveau de l'expression écrite, disent devoir lire davantage et apprendre plus de vocabulaire. Ces pratiques leur permettent aussi de s'engager plus facilement dans les conversations avec les Francophones. Par ailleurs, les étudiants TF se rendent compte que pour mieux s'engager dans une conversation, il est important de connaître les expressions et les proverbes.

Quant aux étudiants TT, il est plus urgent pour eux d'améliorer leur compétence en expression orale et de parler le français plus couramment. La maîtrise de la langue orale arrive au premier plan. De plus, ces étudiants sont conscients du fait qu'il y a peu d'occasions d'utiliser vraiment le français. Ils se proposent d'écouter plus et de saisir les occasions qui leur permettent de s'exprimer en français.

Les solutions « classiques » comme bien apprendre la grammaire, savoir utiliser les verbes, etc., ont été évoquées aussi. Nous avons remarqué également que les étudiants TT, qui sont plus jeunes et qui sont encore dans une phase « scolaire », sont prêts à changer leurs attitudes pour avoir un meilleur résultat pendant leur apprentissage du français. Ce genre de changements d'attitude n'a pas été relevé chez les étudiants TF. Avec l'âge, ces derniers se connaissent mieux et leurs personnalités sont plutôt bien définies.

6.2. Les difficultés linguistiques

TT	TF
<ul style="list-style-type: none"> - Les sons qui se ressemblent : 10 (b/p, d/t, g/k, an/en/on) - Le temps : 10 - Les modes : 9 - La conjugaison : 8 - Le genre : 4 - Les prépositions : 4 - Les exceptions grammaticales : 3 - Les débits des paroles (les Français parlent trop vite) : 3 - La prononciation en général : 3 - L'application de la grammaire à l'oral : 3 - Les liaisons : 2 - [ʁ] : 2 - Le chinois est différent du français, donc compliqué : 2 - Les abréviations : 1 - Les adverbes : 1 - Le « h » aspiré ou non : 1 - Les accords : 1 - Le vocabulaire : 1 - Les accents : 1 - Les propositions relatives / les pronoms relatifs : 1 - Les conjonctions : 1 - Les expressions : 1 - L'utilisation de tu / vous : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps : 8 - La conjugaison : 6 - Les prépositions ainsi que l'utilisation des prépositions après les verbes : 6 - Des expressions : 4 - Le mode : 4 - Difficile à distinguer certains sons comme an/on, p/b, k/g, t/d : 3 - Les conjonctions : 2 - Le genre : 2 - Les Français parlent trop vite : 1 - Les verbes : 1 - L'oral : 1 - Le vocabulaire : 1 (les professeurs ne nous forcent pas à apprendre par cœur) - Des choses qui n'existent pas en chinois, il est donc difficile de faire des associations : 1 - Le temps et le mode ne posent pas de problème à la lecture, mais il est difficile de les employer quand il s'agit d'une production orale : 1 - Les propositions subordonnées : 1 - Difficile à prononcer « ex ». - Difficile à comprendre les transcriptions phonétiques : 1 - Les liaisons : 1

- Epellation des mots : 1	
- Prononcer ou pas le « e » à la fin : 1	
- [ø] : 1	

Tableau 8.3 : Les difficultés linguistiques selon les étudiants Taïwanais

Effectivement, ce qui pose le plus de problème dans l'apprentissage du français, ce sont des caractéristiques du français qui n'existent pas en chinois et qui sont difficiles à cerner. Nous avons relevé les mêmes types de difficultés pour les étudiants TT et TF comme la distinction et la réalisation de certains phonèmes, et l'utilisation de certains points grammaticaux comme le temps, les modes, les prépositions, le genre, etc. Les aspects grammaticaux en question ne dérangent pas forcément la compréhension, mais les étudiants ne sont pas toujours capables de les appliquer correctement.

Quelques étudiants TT ont considéré que les sons comme [ɛ], [ø], ou la distinction des « h » aspirés ou non aspirés sont difficiles. A force de pratique et d'apprentissage des mots par coeur, ces difficultés peuvent être résolues. Elles n'ont donc pas été mentionnées par les étudiants TF.

Néanmoins, certains sons voisins sont difficiles non seulement à repérer mais aussi à prononcer. Même pour les étudiants TF qui ont en principe plus d'occasions de pratiquer le français, ces phonèmes restent toujours un problème majeur. Ce sont surtout les voyelles nasales « an, en, on » et les consonnes comme « b/p, d/t, g/k » qui posent des problèmes aux apprenants sinophones. Ces derniers ont souvent du mal à distinguer puis à réaliser ces sons.

F3 a noté que le fait qu'elle confonde le genre était honteux. Le genre n'est pas un élément qui empêche la compréhension dans une conversation. Cependant, lorsqu'on fait des erreurs, les Français natifs peuvent tout de suite les repérer et pour certaines personnes, c'est un trait qui montre si la personne maîtrise bien la langue française ou non.

Selon nos interviewés, le français est une langue qui a un débit de parole plutôt rapide et les Français parlent souvent trop vite. Cela les empêche de comprendre ce que les gens disent.

Conclusion

Chaque personne est unique et personne n'apprend une langue exactement comme les autres. Cependant, dans les diversités, nous avons tout de même observé que certains étudiants ont des attitudes et des modèles d'apprentissage similaires. Par conséquent, en

tendant d'analyser les méthodes d'apprentissage des étudiants taiwanais, nous avons pu regrouper les comportements similaires et dégager cinq prototypes de comportements des étudiants taiwanais vis-à-vis de l'apprentissage du français.

Bien qu'ayant certaines similitudes, les comportements des étudiants TT et TF ne sont pas exactement les mêmes. Nous avons emprunté les trois composants nécessaires à l'apprentissage d'une langue de Klein, c'est-à-dire « l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique, et l'accès à la langue », pour mieux définir les profils de nos interviewés.

Beaucoup d'étudiants TT ont choisi le français parce qu'ils ont trouvé que cette langue est très jolie et que le résultat des concours d'entrée à l'université leur a permis (ou les a obligé) de le faire. La plupart d'entre eux apprennent la langue pour le plaisir et ils sont assez actifs dans leurs apprentissages. Comme ils s'intéressent aux langues et qu'ils ont tous réussi aux concours d'entrée, nous pensons qu'ils ont une capacité assez homogène au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par rapport aux étudiants qui apprennent le français dans un endroit où la langue est utilisée quotidiennement, les étudiants TT ont relativement moins d'occasions d'utiliser cette langue, mais ils ont quand même des possibilités de pratiquer cette langue avec leurs professeurs ou des étudiants francophones participant aux programmes d'échange.

Quant aux étudiants TF, la plupart d'entre eux ont choisi le français pour une motivation instrumentale. Certains d'entre eux souhaitent obtenir un diplôme français et d'autres apprennent le français pour pouvoir vivre en France. Tout le monde n'aime pas apprendre des langues étrangères mais le français est un outil qu'ils doivent utiliser pour la vie quotidienne et pour réaliser leurs projets. Bien que ces étudiants soient exposés dans un environnement où l'utilisation du français est nécessaire, pour des raisons comme les difficultés linguistiques et interculturelles, le contexte d'apprentissage et les situations personnelles, ou bien les stéréotypes que l'on se fait sur l'autre, il y a quelques étudiants qui expliquent qu'ils n'ont pas vraiment l'occasion de parler le français avec les Français.

Les deux groupes d'étudiants emploient les mêmes méthodes pour apprendre le français : ils utilisent les supports audiovisuels ou informatiques et ils recourent à la lecture pour faire des progrès. Bien entendu, les méthodes considérées comme « traditionnelles » sont aussi très importantes pour eux afin d'avoir une connaissance de base solide.

Les besoins des étudiants se ressemblent aussi. Seules les priorités sont différentes. Nous avons remarqué que les étudiants TF souhaitent plutôt améliorer leurs productions écrites

tandis que les étudiants TT aimeraient bien pouvoir parler plus couramment. Au niveau des difficultés linguistiques, les étudiants taïwanais ont quasiment tous les mêmes problèmes comme le temps, les modes, et certains sons voisins.

En répondant à nos questions, les étudiants ont été invités à réfléchir sur leurs propres méthodes d'apprentissage et tous les points qui s'y rapportent. Ils ont non seulement partagé leurs expériences, mais ils ont aussi pu prendre conscience de leurs propres apprentissages à travers les entretiens. Ce processus de « méta-apprentissage » a permis non seulement à nous, intervieweurs, mais aussi aux interviewés de mieux comprendre les situations d'enseignement / apprentissage du français à Taïwan. De plus, nous espérons qu'en réfléchissant ensemble avec les étudiants à des aspects touchant à l'apprentissage du français, les étudiants peuvent trouver eux-mêmes de meilleures solutions mieux adaptées. Ce point sera abordé dans le chapitre suivant.

Chapitre 9 : Le méta-apprentissage

Introduction

Avant de proposer précipitamment une méthode qui pourrait être totalement inconnue voire difficile à accepter par les étudiants taïwanais, il nous paraît important de connaître les expériences d'apprentissage de notre public ainsi que les méthodes qu'ils jugent « idéales » pour apprendre une langue étrangère. A travers ces informations, il est possible de savoir ce que les étudiants taïwanais apprécient ou ce qu'ils n'aiment pas comme méthodes d'enseignement, les activités et les processus dont ils ont besoin pour apprendre une langue étrangère, ainsi que les lacunes dans les méthodes d'enseignement actuelles employées à Taïwan.

1. Du métalangage au méta-apprentissage

En linguistique, la notion de « métalangage » renvoie à un certain recul, une certaine distance pour le locuteur vis-à-vis de ses énonciations. Le métalangage est employé quand le locuteur prête son attention à la langue elle-même, à son style, à son organisation, à ses éléments, etc. Il sert à décrire le langage, à déchiffrer le code de ce langage, à « traduire » la grammaire, à faire des jeux de mots, à expliquer la nature grammaticale du lexique, à reformuler les phrases, etc.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le métalangage est défini comme ceci :

« Métalangage : En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage »²⁵³.

En éducation, le terme « méta-apprentissage » est souvent associé à l'autodidacte. Cette notion de méta-apprentissage est définie comme « conscience qu'a une personne de ses

²⁵³ J-P. Cuq, *op. cit.*, p. 164.

manières habituelles de faire et des règles qui gouvernent son apprentissage »²⁵⁴ Eneau décrit la fonction de ce méta-apprentissage de la manière suivante :

« Ici, selon Tremblay, les compétences de méta-apprentissage sollicitées dans le processus d'apprentissage auraient une double fonction régulatrice : à la fois d'ordre interne et strictement cognitif (élaboration de règles propres, d'une « *grammaire* » d'apprentissage) et à la fois produites par le « *couplage structurel* » que forme l'apprenant avec son environnement (adaptation aux événements inattendus) (Tremblay 2000). Ces compétences de « méta-apprentissage » doivent donc être entendues dans un sens qui dépasse les stricts aspects cognitifs concernant la compétence à « *apprendre à apprendre* » et les stratégies dépendant uniquement de l'individu (Foucher 2000a, Himech 2000, 2002. Elles englobent la dimension plus large du contexte dans lequel l'apprentissage se situe, notamment la capacité de l'apprenant (reprise à Knowles) à « *identifier et localiser les sources d'informations, sélectionner et utiliser les ressources existantes* » (Foucher 2002a) »²⁵⁵.

Lors des entretiens, nos interviewés ont utilisé le métalangage pour décrire ce qu'est l'apprentissage du français pour eux, les stratégies avec lesquelles ils apprennent le français, ce qu'ils ont observé dans les cours, ce qu'ils utilisent comme outils d'apprentissage, comment ils s'adaptent aux contextes d'apprentissage et par quels moyens ils améliorent leur français. Le processus pour décrire et pour formuler oralement les expériences d'apprentissage correspond effectivement au processus de méta-apprentissage. Les étudiants expliquent leurs « *grammaires* » d'apprentissage, les déroulements des cours et les activités utilisées dans leurs classes de français. Beaucoup d'entre eux savent aussi repérer les contextes et s'y adapter. En se basant sur leurs propres expériences, leur profil et leur personnalité, les interviewés sont invités à parler des méthodes d'enseignement qu'ils aimeraient appliquer s'ils étaient professeurs de français. A travers cet exercice, nous comprendrons mieux les attentes de ce public taïwanais pour un cours de français.

²⁵⁴ Tremblay, cité par J. Eneau, *La part d'autrui dans la formation de soi*, 2005, p. 246.

²⁵⁵ J.Eneau, *ibid.*

2. Les activités effectuées en classes de français

Afin de connaître le déroulement des cours dans les classes de français de nos interviewés, les questions suivantes ont été posées : *Quelles sont les méthodes d'enseignement de vos professeurs de français ? Qu'est-ce qu'ils font comme activités ?* Les étudiants ont évoqué deux aspects relatifs à leurs réponses. Le premier concerne les activités en classe de français, et le second a trait aux interactions entre les professeurs et les élèves.

2.1. Les activités et le déroulement des cours dans les classes de français

En étudiant les réponses des interviewés, une grande similitude entre les différentes classes de français a pu être constatée. Bien que les styles et les méthodes d'enseignement puissent varier d'un professeur à l'autre, les activités proposées par les professeurs, les relations et les interactions entre professeur et étudiants sont souvent les mêmes, surtout dans les classes de français à Taïwan. Une liste d'activités a été établie selon les réponses des interviewés.

Les activités pour les étudiants TT :	Les activités pour les étudiants TF
- Créer des dialogues (avec ce que les élèves ont appris), jeux de rôles : 14	- Les jeux de rôles : 4
- Les examens : 7	- La compréhension orale : 4
- Professeurs donnent les règles ou les explications : 7	- Suivre un manuel : 4
- La compréhension orale : 7	- Les explications (de la grammaire, du vocabulaire, du texte) : 3
- Les exercices : 7	- Les exercices : 3
- Les discussions (libre, en groupe, sur les actualités ou des sujets controversés) : 6	- On regarde des films (en France) : 3
- Les cours se font en se basant sur les manuels : 6	- L'explication puis l'application : 2
- La musique, les chansons : 5	- Les jeux (en France) : 2
- Les exposés, les représentations : 5	- Les activités proposées dans les manuels : 1
- Les professeurs préparent leurs supports : 5	- La grammaire est la base du programme : 1
- La prononciation : 4	- Les professeurs taiwanais introduisent le vocabulaire par les jeux : 1
- Lire les textes / phrases à voix haute : 4	- Pas d'activité orale à Taïwan : 1
- Expression orale (exprimer les opinions :	- On aborde les actualités (en France) : 1
	- On répond aux questions par l'écrit à

<ul style="list-style-type: none"> 1) : 3 - Répondre aux questions : 3 - La grammaire (base – avancé) : 3 - La culture française : 3 - Pratiquer ou imiter les dialogues du manuel : 3 - Les dictées : 2 - Les dissertations, écrire les articles : 2 - Prendre des notes : 2 - Les films français : 2 - Enregistrer avec les cassettes (devoir individuel ou en groupe) : 2 - Faire la traduction (devoir individuel ou en groupe) : 2 - Regarder les informations : 1 - Faire des résumés : 1 - Le multimédia, le laboratoire : 1 - Lire des livres : 1 - Répéter : 1 - Faire des phrases : 1 - L'expression écrite : 1 - La compréhension écrite : 1 - Les professeurs guident l'expression orale, donnent des phrases modèles : 1 	<ul style="list-style-type: none"> Taiwan et oralement en France : 1 - On écrit des mails, on va sur des sites d'échange linguistique (en France) : 1
---	---

Tableau 9.1 : Les activités utilisées dans les classes de français des interviewés

Une prise de conscience de la situation de communication et une volonté de mettre en valeur l'oral de la part des professeurs peuvent être relevées dans les réponses des étudiants TT. Des activités comme la création de dialogues, les jeux de rôles, les activités concernant l'expression orale, les discussions sur différents thèmes sont appliqués en classe de français, bien que les étudiants précisent à plusieurs reprises que ce sont les professeurs qui posent des questions et les étudiants qui y répondent à leur tour. Ils ajoutent qu'il n'y a pas vraiment beaucoup d'occasions de parler.

Les discussions sur les différents sujets mobilisent les connaissances générales et la compétence orale chez les étudiants, alors que les jeux de rôles et les créations des dialogues invitent les étudiants, à « imaginer » des situations de communication qu'ils peuvent rencontrer et à réagir selon la situation proposée. Même si les dialogues sont déjà préparés

préalablement, ces activités créent une occasion de pratiquer l'orale pour ces étudiants. Par ailleurs, en travaillant sur ces situations imaginées, les professeurs peuvent corriger les erreurs, proposer des expressions appropriées, et voir si les expressions verbales ou non verbales employées par les étudiants sont « culturellement correctes » du point de vue des Français.

Les classes de français emploient en même temps d'autres activités plutôt traditionnelles, comme les tests, la lecture à voix haute, la grammaire et les exercices s'y rapportant, et les imitations / pratiques des dialogues dans les manuels, qui obligent les étudiants à répéter et à mémoriser ce qu'ils ont appris.

Du côté des étudiants TF, les activités proposées en classe de français en France ressemblent à celles vécues par les étudiants TT. Par contre, aucune activité sous forme de tâches, conseillées par le *CECRL*, n'a été mentionnée par les interviewés.

2.2. Les interactions entre professeurs et apprenants

Certains interviewés ont répondu à nos questions par le biais d'interactions entre les professeurs et les étudiants. Des similitudes ont été constatées dans les classes taïwanaises : les étudiants trouvent que les activités ne sont pas très vivantes et l'apprentissage se centre souvent sur l'enseignant. Ce dernier parle, explique les leçons et interroge les étudiants. Comme l'expliquent les interviewés, pour faire parler les étudiants, le professeur distribue la parole et les étudiants prennent la parole ou répondent aux questions à leur tour. Cependant, quand les étudiants sont nombreux, ces derniers n'ont pas forcément suffisamment de temps pour s'exprimer. Comme le note l'étudiante T21 :

T21 : Il nous interroge un par un mais comme on est quinze dans la classe, chaque personne peut dire quatre à six phrases et ensuite c'est au tour de la personne suivante.

Nos entretiens ont révélé également des attitudes différentes entre les professeurs taïwanais et les professeurs français. Cela contribue à changer effectivement les relations entre les professeurs et les étudiants. Les professeurs à Taïwan ont la mission de bien encadrer les étudiants, ils font attention au rythme de l'enseignement pour que ce dernier s'adapte au progrès des étudiants et que tout le monde puisse comprendre. Ils *veulent bien sacrifier leur temps personnel ou les jours fériés pour aider les élèves* (entretien F7) car ils sont

responsables du résultat de l'apprentissage de leurs étudiants. Les professeurs en France, quant à eux, encouragent les apprenants à prendre la parole, à poser des questions, et ils se considèrent seulement comme un guide et placent les étudiants au centre de l'apprentissage. De plus, les élèves apprenant le français en France sont responsables de leurs propres apprentissages.

Un autre enjeu important dans les interactions en classe de français est pourtant souvent négligé. Il s'agit de la compétition entre les étudiants. Une petite dose de compétition entre les apprenants peut être bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, en voyant des étudiants plus actifs qui participent volontiers aux cours, les autres peuvent être encouragés à le faire également. Comme l'explique T2, des « *compétitions équitables entre les différentes nationalités* » favorisent la participation dans la classe de français. Il y a plus d'interactions en cours et l'ambiance est plus vivante.

Selon les expériences et les observations de nos interviewés, les interactions et les relations entre professeurs / étudiants et étudiants / étudiants, sont regroupées dans le tableau suivant :

Les interactions avec les professeurs selon les TT	Les interactions avec les professeurs à Taïwan selon les TF	Les interactions avec les professeurs français en France selon les TF
<ul style="list-style-type: none"> - Les professeurs parlent et les élèves écoutent / prennent des notes : 7 - Les interactions existent dans certains cours comme expression orale / manuel : 4 - Les professeurs s'adressent à un seul étudiant à la fois : 4 - In n'y a pas beaucoup d'occasions pour parler (parce que le groupe n'est pas petit) : 4 - Il y a beaucoup d'occasions pour parler (parce que les étudiants ne 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cours se font plus lentement, on répète plusieurs fois la même chose pour s'assurer que tout le monde peut comprendre : 3 - Les professeurs (du département de français) sont comme tous les autres professeurs taiwanais. Même les professeurs étrangers sont influencés par les attitudes taiwanaises / traditionnels : 2 - Les élèves écoutent : 2 - Les professeurs écrivent 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cours se font plus vite : 2 - On discute en groupe : 2 - Les méthodes sont plus stimulantes : 1 - Il y a des compétitions entre différentes nationalités : 1 - Les professeurs encouragent les élèves à poser des questions : 1 - On fait la lecture : 1 - On présenter des choses préparées en groupe, ou un discours : 1 - Les élèves sont encouragés à s'exprimer

<p>sont pas nombreux) : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce sont les professeurs qui posent les questions et les étudiants qui y répondent : 3 - Il n'y a pas beaucoup d'activités vivantes : 3 - Il y a des professeurs qui enseignent en français et ils parlent lentement : 2 - Si les professeurs font étape par étape, les élèves sont plus rassurés : 1 	<p>au tableau. Ceci est nécessaire car les élèves taiwanais en sont dépendants : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il y a moins d'interactions en cours : 1 - Si un professeur veut introduit de nouvelles activités, cela pourra être mal accepté par les élèves : 1 - Les activités n'étaient pas vivantes : 1 - Les professeurs désignent les gens pour répondre aux questions : 1 - Les professeurs et les élèves décident le programme ensemble. Les cours peuvent être modifiés selon les résultats des examens : 1 - Les cours se font en chinois et en français : 1 - Les étudiants et les professeurs ont une meilleure relation après les cours : 1 	<p>librement : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont acteurs de leurs apprentissages, en même temps, ils doivent être responsables de leurs résultats ; les professeurs ne sont que des guides : 1
---	---	--

Tableau 9.2 : Les interactions entre professeurs et étudiants en classe de français

2.3. L'enseignant au centre de l'apprentissage - une situation générale en classe de français à Taïwan

Un petit résumé peut décrire ce qui se passe en classe de français à Taïwan : les enseignants suivent un manuel ou préparent leurs propres supports d'enseignement. Les points grammaticaux et les lexiques sont expliqués, et les informations complémentaires concernées sont données. Les professeurs demandent aux étudiants d'écrire eux-mêmes des dialogues et de faire des jeux de rôles selon les sujets appris. Les classes du niveau plus

avancé peuvent avoir des discussions sur différents sujets, et on demande aux étudiants de faire des exposés oraux. Les activités proposées sont assez variées : certains professeurs utilisent les chansons et les films comme supports d'enseignement, ils parlent de la culture française pour motiver les étudiants. Cependant, les méthodes plutôt « traditionnelles » ne sont pas oubliées. La dictée, les dissertations, les résumés, la construction des phrases, les exercices, etc., sont toujours appliqués en classe de français. Les professeurs écrivent au tableau pour faire sortir les points importants et les étudiants prennent des notes. Pour pratiquer la prononciation, les étudiants sont invités à lire les textes à haute voix. Certains professeurs utilisent le laboratoire pour faire les cours.

Quant à l'interaction entre professeur et étudiant, les étudiants disent que dans les classes taïwanaises, les interactions entre eux et les professeurs ne sont pas très fréquentes. La plupart de temps, ce sont les professeurs qui parlent. Ils posent des questions pour que les étudiants répondent, ils donnent la parole, et ils maîtrisent la situation et le déroulement des cours. En ce qui concerne les étudiants, ils écoutent, ils répondent aux questions ou prennent la parole quand c'est leur tour. Il n'y a pas vraiment d'initiatives prises par ces derniers.

Certains étudiants ont plus l'occasion de pratiquer la langue parce que le nombre d'étudiants dans une classe est moins important par rapport aux autres départements de français ou parce que les enseignants appliquent des méthodes plus vivantes qui encouragent les étudiants à participer aux cours. Quand il y a des échanges entre professeurs et étudiants, les interactions sont souvent binomiales : l'enseignant s'adresse à un seul étudiant à la fois et chaque étudiant l'un après l'autre peut être interrogé. Les professeurs demandent de temps en temps aux étudiants de discuter en groupe, mais les discussions peuvent se faire en chinois.

Dans les discours des interviewés, on peut observer que les étudiants taïwanais ne sont pas toujours placés au centre de l'apprentissage en classe de langue. Ils ont un rôle de « récepteur » et ils ne sont pas toujours impliqués dans les cours. Les connaissances linguistiques (les connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, etc.) et les compétences mobilisant l'oral, l'écrit, la culture et l'interculturel sont peu associées.

Les professeurs demandent aux étudiants de travailler en groupe, et les contenus de ces travaux sont souvent en relation avec des jeux de rôles, des dialogues imaginés, des traductions, des sujets de discussion, etc. Dans ces situations, les étudiants exécutent en effet les devoirs ordonnés par les professeurs, mais ils ne sont pas toujours utiles quand ils sortent de la classe de langue. On se demande s'il n'est pas bon de pousser ces activités encore plus

loin et de les associer avec des tâches que l'on peut rencontrer dans la vie de tous les jours même si ces dernières restent « imaginaires ». Au moins, les étudiants sauront à quoi sert réellement ce qu'ils ont appris en classe de français.

3. L'anglais et le français s'apprennent-ils de la même manière ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, en tant que discipline obligatoire à l'école à Taïwan, les expériences d'apprentissage de l'anglais peuvent avoir une influence sur l'apprentissage du français. Pour mieux connaître les situations d'apprentissage des apprenants, il nous paraît indispensable de connaître les situations d'apprentissage de l'anglais qui, chronologiquement, précèdent celui du français. Une comparaison entre les cours d'anglais et ceux de français a donc été proposée à nos interviewés. Les changements de méthodes ou de vieilles habitudes d'apprentissage/enseignement pourront être observés à travers cette comparaison des expériences.

A travers cette question, les étudiants interviewés ont évoqué trois principaux aspects dans leurs expériences d'apprentissage : (i). les contenus des cours de ces deux langues, (ii). les méthodes et les pratiques d'apprentissage/enseignement, et (iii). les contextes d'apprentissage.

3.1. Les contenus des cours d'anglais et de français

Certains interviewés constatent que les contenus des deux apprentissages sont les mêmes. Dans les cours d'anglais et de français, les activités comme les compréhensions et les expressions orales et écrites, les textes, la grammaire, etc. ont été abordées. Cependant, la plupart des interviewés ont vécu deux apprentissages différents au niveau des contenus des cours. Selon eux, les cours d'anglais mettent moins l'accent sur l'oral par rapport aux cours de français, car l'apprentissage de l'anglais est axé sur les examens. Une pratique accentuée uniquement vers la grammaire et le vocabulaire d'anglais est le résultat de cette orientation. Quant au français, les départements de français et les centres de langue française proposent différents types de cours en parallèle, les contenus sont donc plus variés et plus systématisés. On peut avoir des cours plus pratiques. Cependant, la grammaire et le vocabulaire ne sont pas écartés des contenus d'enseignement. Les étudiants TT expliquent que comme le français est une nouvelle langue pour eux, l'apprentissage est plus détaillé et on explique plus en profondeur cette langue pour avoir une base solide.

Les contenus selon les TT	Les contenus selon le TF
<ul style="list-style-type: none"> - Les contenus sont différents. Les cours de français mettent l'accent sur l'oral, les cours sont plus variés, plus systématisés et plus pratiques. Par contre, on fait attention à la grammaire, au vocabulaire. On rentre dans les détails de cette langue pour avoir une base solide car c'est une nouvelle langue pour les étudiants. Quant à l'anglais, il y a peu d'oral, il faut apprendre grammaire, le vocabulaire car l'apprentissage de cette langue est orienté par les examens : 12 - Les contenus sont similaires. Il s'agit de la compréhension et l'expression orales et écrites, les textes. Au début de l'apprentissage, il s'agit de la prononciation, l'alphabet, la grammaire, etc. : 4 - Les deux langues sont de nature différente : 2 - Les deux langues se ressemblent : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Comme l'apprentissage de l'anglais est orienté pour pouvoir réussir les concours, la grammaire, le vocabulaire et la traduction sont donc les grands thèmes : 4 - Les contenus sont pareils (la conversation, la grammaire, les structures des phrases, les expressions) : 1 - Les professeurs de français en France mettent l'accent sur l'oral : 1

Tableau 9.3 : Les contenus des cours de français et d'anglais

3.2. Les pratiques et les méthodes d'apprentissage / enseignement

Si beaucoup d'étudiants partagent l'opinion que les contenus des cours d'anglais sont plus orientés sur les concours et les examens alors que ceux des cours de français sont plus variés et systématisés, les perceptions des pratiques et des méthodes de ces deux apprentissages sont, quant à elles, assez diversifiées.

Certains interviewés trouvent que les enseignements de ces deux langues sont similaires, il y a peu d'oral dans les deux pratiques. Les professeurs appliquent les mêmes méthodes d'enseignement, même les professeurs étrangers sont influencés par les pratiques taiwanaises. Par ailleurs, ce sont souvent les professeurs qui parlent et les étudiants qui écoutent.

Les étudiants eux-mêmes font attention aux mêmes choses dans les deux apprentissages.

Parmi eux, quelques interviewés pensent qu'il est essentiel d'apprendre la grammaire, la prononciation, le vocabulaire, alors que d'autres trouvent que savoir parler ou apprendre les connaissances culturelles sont plus importants.

Certains étudiants ont eu des expériences différentes au niveau de la pratique d'enseignement / apprentissage, et cela dépend en effet des méthodes utilisées par chaque enseignant et pour chaque élève. Ces différences peuvent être distinguées en deux aspects : les pratiques d'enseignement et celles d'apprentissage.

En ce qui concerne l'enseignement, les étudiants trouvent que les pratiques sont différentes parce que la grammaire française est enseignée de façon plus méthodique et systématisée que la grammaire anglaise. Les professeurs de français font attention aux détails et ils demandent aux étudiants de travailler plus. Par contre, comme ce sont de jeunes adultes, les professeurs laissent plus de libertés aux étudiants et ces derniers peuvent avoir plus d'autonomie lors de l'apprentissage.

Quant à l'apprentissage, les étudiants ont commencé à apprendre l'anglais très jeunes et l'apprentissage se fait progressivement. Cependant, comme ces cours répondent au besoin de réussite aux concours, beaucoup de petits tests se font tout au long de l'apprentissage et on apprend souvent par coeur. Par conséquent, les apprenants ne sont pas toujours motivés. Quant au français, c'est une langue difficile pour certains de nos interviewés. Par ailleurs, en quatre ans, les étudiants doivent atteindre un niveau équivalent à celui acquis en anglais, lequel a été atteint en six ans au minimum. Ils doivent faire plus d'efforts et consacrent plus de temps pour parvenir à un tel niveau.

Selon les contextes, les apprenants peuvent effectivement modifier leurs méthodes d'apprentissage ainsi que leurs relations avec l'apprentissage et la langue cible. L'étudiante F4 a partagé ses expériences sur ce point. Elle a changé sa pratique d'apprentissage du français, et ceci devient même obligatoire pour elle en dehors des classes.

F4 : En France, à cause du contexte, on doit utiliser (le français) dans la vie quotidienne, ça nous oblige à communiquer avec les autres et bien sûr on va faire des progrès. On commence à faire attention à comment utiliser telle phrase dans telle situation, et en même temps on peut entraîner la compréhension et l'expression orale. Et puis apprendre le vocabulaire.

Les étudiants ont également mentionné le sentiment de sécurité à travers un

apprentissage plus strict et méthodique. L'interviewé F9 explique qu'il a une base plus solide en anglais car il a appris le vocabulaire et les structures des phrases systématiquement.

F9 : Ce qui n'est pas pareil, c'est que j'ai commencé à apprendre l'anglais en apprenant le vocabulaire par coeur à l'école primaire. J'en faisais un peu chaque semaine, et puis les tests. Donc au niveau de l'application du vocabulaire et des structures, c'est plus solide que le français que j'ai appris à parler en seulement quatre mois. Je ne me sens pas très sûr quand je parle français maintenant.

Y : Hm, donc tu trouves que tu as appris l'anglais avec des bases plus solides.

F9 : Oui. Malgré que tout le monde comprenne ce que je dis (en français), et qu'il n'y ait pas de problèmes, je ne suis pas sûr de moi.

Un sentiment d'insécurité est exprimé dans le discours de F9. Ceci est dû à une pratique moins rigoureuse de la grammaire et du vocabulaire. F9 a commencé son apprentissage du français par une perspective plutôt communicative. Le fait de pouvoir parler au bout de quatre mois d'apprentissage est un résultat encourageant. Cependant, cette réussite « précipitée » manque de bases solides. Par conséquent, même si l'étudiant peut communiquer avec les gens sans problème, il n'est néanmoins pas sûr de ses phrases.

Il y a d'autres interviewés qui ont constaté le même sentiment, sauf qu'ils sentent avoir une base plus solide en français qu'en anglais. Voici l'explication de l'interviewée T13 :

T13 : Je trouve que mon apprentissage de l'anglais n'a pas eu un début officiel, c'est-à-dire que j'ai commencé depuis toute petite. Il n'y avait pas une programmation principale sur la grammaire. On a commencé à partir de l'école primaire, donc nos connaissances grammaticales ne sont pas exactement correctes. Mais comme on a beaucoup de ressources à notre portée, on connaît beaucoup de vocabulaire. Quant au français, on a tous commencé de manière unifiée par des choses de base, donc on a une base et des idées correctes. Par exemple, ce sont comme des immeubles, l'anglais a beaucoup d'étages mais la base n'est pas solide, le français est le contraire. Voilà.

Cette situation résulte non seulement des efforts faits par les étudiants (le français est plus complexe, il faut donc faire plus d'efforts pour l'apprendre), des obligations qu'imposent

les professeurs, et des organisations des cours (l'apprentissage du français est séparé selon les différents objectifs comme la grammaire, l'oral, l'écrit, etc.), mais aussi de la maturité des apprenants. Ce point sera développé dans la partie suivante.

Les pratiques selon les TT	Les pratiques selon les TF
<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants font attention aux mêmes choses en anglais aussi bien qu'en français (grammaire, prononciation, vocabulaire, culture, savoir parler) : 8 - Les enseignements sont similaires (peu d'oral dans les deux apprentissages :1) : 6 - La grammaire française est enseignée plus méthodiquement, de façon systématisée. Par ailleurs, on apprend cette langue quand on est plus âgé, on a une meilleure compréhension et on a une base plus solide. Tandis que l'apprentissage de l'anglais est commencé quand les étudiants étaient encore jeunes, la grammaire n'était pas faite de façon systématisée ou ils avaient une compréhension moins bonne. La base grammaticale n'est donc pas solide : 4 - Les étudiants apprennent les deux langues de façons différentes (par exemple, un étudiant met l'accent sur l'oral en anglais et sur le vocabulaire et la grammaire en français ; un autre apprend l'anglais pour l'examen et le français pour la pratique) : 3 - Le français est plus difficile, les étudiants ont besoin de plus de temps pour l'apprendre, il faut faire plus d'attention : 2 - Ce sont les professeurs qui parlent et les étudiants qui écoutent : 2 - L'anglais est appris petit à petit, la base est donc plus solide. Alors qu'il faut faire beaucoup d'efforts pour apprendre le français. L'attitude est différente : 1 - On apprend le français à l'université et les professeurs nous donnent plus 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut apprendre l'anglais par coeur : 4 - L'apprentissage de ces deux langues était pareil : au niveau débutant, il faut apprendre avec une rigidité. Quand il s'agit des professeurs taiwanais, on apprend beaucoup de grammaire par coeur, il faut apprendre le vocabulaire et la conjugaison. Ce n'est qu'au niveau avancé qu'on commence à avoir des cours comme l'histoire et qu'on a des professeurs étrangers : 2 - Il y a souvent des tests pour l'anglais : 2 - Les enseignants étaient presque pareils, même les professeurs étrangers étaient influencés par les pratiques à la façon taiwanaise (même les professeurs étrangers expliquent en chinois) : 2 - Les pratiques ne sont pas pareilles : 1 - Les pratiques d'enseignement des deux langues étaient les mêmes : 1 - C'étaient les professeurs qui parlaient, ils expliquaient les phrases et la grammaire : 1 - Les étudiants ont besoin d'apprendre le vocabulaire par coeur à travers le chinois : 1 - L'objectif de l'apprentissage de l'anglais est de réussir les concours, les élèves ne sont donc pas motivés : 1 - Les cours d'anglais se faisaient en chinois, tandis que les cours de français se faisaient en français, les supports étaient en français aussi : 1 - Il y a plus de difficultés quand on apprend le français : 1

<p>d'autonomie : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les professeurs d'anglais sont moins exigeants et les professeurs de français font attention à la conjugaison et ils demandent de travailler plus : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Les professeurs d'anglais étaient très ennuyeux, ils écrivaient au tableau tout le temps : 1 - Il y a moins d'interactions entre les élèves et les professeurs à Taiwan : 1 - Comme on apprend bien et par coeur le vocabulaire et les structures d'anglais, la base est donc plus solide : 1 - L'étudiant a appris à parler en français en 4 mois, il n'est pas sûr si ses phrases sont correctes quand il parle : 1 - La priorité de l'apprentissage d'une langue est l'oral, cependant, l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et de la traduction aident la compréhension et l'expression. Cela aide à s'ancrer des choses déjà apprises dans la tête : 1 - A Taiwan, les cours d'anglais sont plus vivants que les cours de français, parce que ça fait longtemps que cela se développe : 1 - En France, les étudiants sont obligés de communiquer avec les autres en français et cela permet de faire des progrès. Il faut faire attention à la façon d'utiliser telle phrase dans telle situation, et en même temps on peut apprendre le vocabulaire et s'entraîner à la compréhension et à l'expression orale : 1
--	--

Tableau 9.4 : Les pratiques d'enseignement / apprentissage pour l'anglais et pour le français

3.3. Les contextes d'apprentissage

- Les facteurs contextuels

Nos interviewés ont aussi distingué leurs expériences d'apprentissage selon les contextes d'apprentissage. Ils ont mentionné des facteurs contextuels que nous avons déjà mentionnés dans le chapitre 7. Par exemple, certains étudiants sentent que leur environnement est plus

avantageux pour avoir accès à l'anglais plutôt qu'au français. De plus, il est plus facile de pratiquer l'oral dans le nord du Taïwan que dans le sud, car la capitale du pays se situe au nord de l'île principale et le sud est plus rural. Par ailleurs, avec des gens différents, on peut avoir des ambiances de classe différentes. Il existe aussi des obligations comme les concours, les tests du niveau, ou bien les besoins d'utilisation immédiate de la langue dans la vie de tous les jours qui différencient les expériences d'apprentissage des deux langues, comme l'explique l'interviewée F5 :

F5 : Je pense qu'apprendre le français est pour moi une expérience plutôt positive. Peut-être parce que je commençais à apprendre à parler dès le début, sans trop de grammaire. Apprendre le français ici, ce n'est pas pour passer les examens. Quand j'apprenais l'anglais à l'époque, c'était juste pour réussir des examens. Pour moi, ces deux langues représentent des choses très différentes. L'une est pour être utilisée vraiment dans la vie quotidienne ; l'autre est seulement pour réussir des examens. Pour moi, j'ai commencé à oser parler l'anglais après être allée à Diquacun (un institut privé d'anglais), alors que je travaillais déjà.

Différents contextes d'apprentissage débouchent sur différentes pratiques. F5 a vécu une expérience plutôt utile qui garantit un sentiment de réussite immédiat dans l'apprentissage du français (savoir parler en peu de temps et pouvoir l'appliquer dans la vie quotidienne). C'est une expérience positive pour notre interviewée. Par contre, son expérience d'apprentissage de l'anglais était inscrite dans un contexte différent. Son objectif était de réussir des examens. Ses deux expériences d'apprentissage (anglais et français) sont donc complètement différentes pour elle.

En plus de ces expériences différenciées par les facteurs contextuels, quelques interviewés ont mentionné deux autres contextes importants. Il s'agit du contexte institutionnel et des conditions mentales des apprenants.

- Condition institutionnelle

L'apprentissage de l'anglais à Taïwan se fait depuis le très jeune âge. Beaucoup de parents se soucient de l'avenir de leurs enfants et espèrent que ces dernières pourront être « en

avance au moment du départ ». Par conséquent, beaucoup d'enfants commencent à apprendre l'anglais à l'école maternelle et l'apprentissage dure au moins jusqu'en dernière année du lycée. Cet apprentissage plus ou moins précoce, qui débute avant l'adolescence, ressemble au processus d'acquisition de la langue maternelle²⁵⁶. Il s'engage souvent dans des situations d'apprentissage naturelles, avec des jeux et des activités, *sans instruction formelle*²⁵⁷.

Quand les élèves arrivent à l'école primaire ou au collège, l'anglais se fait dans un contexte scolaire qui est souvent plus rigide avec plus de contraintes. En cours d'anglais, les différents thèmes comme la grammaire, l'oral, l'écrit ne se font pas séparément et ils sont souvent assurés par un même professeur. En comparant avec les cours de français, comme il n'y a pas de cours consacrés spécialement à la grammaire anglaise, les élèves ont l'impression que les cours sont moins systématisés et leurs connaissances en grammaire anglaise ne leur paraissent donc pas très solides. Par contre, comme les élèves taïwanais commencent assez tôt à apprendre l'anglais, ils peuvent assimiler cette langue petit à petit.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, il s'inscrit dans les programmes universitaires, dans lesquels les cours sont censés être plus variés, avec une organisation plus équilibrée et une instruction plus formelle. Par ailleurs, les départements de français et les centres de langue française proposent plus d'heures d'apprentissage par semaine et demandent aux apprenants d'atteindre un niveau équivalent à celui en anglais sur une durée plus condensée. L'apprentissage du français intensif demande donc plus de temps et d'efforts aux étudiants. L'interviewée T12 s'est d'ailleurs exprimée sur ce point :

*T12 : (...) C'est peut-être parce que j'apprends l'anglais depuis toute petite. J'assimile tout petit à petit, donc j'ai appris cette langue naturellement. **Quant au français, j'ai l'impression qu'il fallait l'apprendre rapidement et je me suis forcée à apprendre tout par coeur.***

- **La maturité des apprenants**

Les recherches montrent qu'il est plus facile, pour les enfants, d'apprendre la prononciation d'une langue étrangère, avant le processus de latéralisation (un des deux hémisphères devient dominant) et que le cerveau ne devienne rigide.

²⁵⁶ P. Bogaards, *op.cit.*, p. 73.

²⁵⁷ *Ibid.*

« La meilleure période pour l'apprentissage de la prononciation d'une L2 semble être celle entre +/- 6 ans et +/- 11 ans »²⁵⁸

Néanmoins, « *les apprenants plus âgés semblaient être avantagés par rapport aux apprenants plus jeunes dans l'acquisition des aspects régis par des règles d'une L2 – morphologie et syntaxe. Mais l'avantage dû à l'âge était limité, parce que les adolescents obtenaient de meilleurs résultats que les adultes* »²⁵⁹, car

« Les fonctions linguistiques d'ordre supérieur comme les relations sémantiques dépendent plutôt des circuits neuronaux mûrissant plus tardivement »²⁶⁰.

Nos interviewés évoquent également les influences liées à la maturité. Deux interviewés (T4 et T6) expliquent qu'ils ont une meilleure compréhension quand ils apprennent le français car ils sont plus matures intellectuellement. Ils savent mieux réfléchir et ils sont capables de trouver des moyens pertinents qui facilitent l'apprentissage. Ainsi, même si les étudiants doivent atteindre un niveau équivalent à celui en anglais en peu de temps, ils se sentent capables de le faire :

T4 : Pour l'anglais, on a déjà bâti des bases quand on était petit. Et pour le français, on apprend cela quand on est mûre intellectuellement.

*T6 : J'ai commencé à apprendre l'anglais toute petite. Quant au français, j'ai commencé à l'université. J'ai l'impression que c'est plus difficile d'atteindre en quatre ans un niveau (de français) correspondant à celui en anglais, car pour cette langue, on a fait un apprentissage depuis petit. **Cependant, quand on est grand, la capacité à réfléchir est plus complexe, et celle pour comprendre est également meilleure, donc c'est possible d'atteindre ce but.***

De plus, les adultes et les enfants n'apprennent pas de même façon.

« A la différence d'un enfant, un adulte a besoin d'explications pour progresser. Tant mieux s'ils peuvent aider à comprendre d'où vient l'erreur »²⁶¹.

²⁵⁸ P. Bogaards, *op. cit.*, p. 76.

²⁵⁹ Snow et Hoefnagel-Höhle, cité par P. Bogaards, *ibid.*, p. 76.

²⁶⁰ P. Bogaards, *op. cit.*, p. 74.

²⁶¹ G. Verbunt, *op. cit.*, 2006, p. 72.

Lorsque l'on apprend une langue étrangère en jeune âge, on imite les professeurs, ce qui nous permet de décrypter le fonctionnement de cette langue. Par contre, quand l'apprentissage n'a pour but que la réussite aux examens, les enseignants expliquent souvent que telles règles répondent à tels cas. Les raisons n'intéressent pas les enfants dans une telle situation car ils veulent uniquement atteindre leur objectif de réussite aux examens.

Les contextes selon les TT	Les contextes selon les TF
<ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage de l'anglais a commencé très jeune. Cela a duré tout au long des études scolaires et on peut l'apprendre petit à petit. Le français s'apprend quand les étudiants sont à l'université, et on espère pouvoir atteindre le même niveau qu'en anglais au bout de 4 ans. (Pour atteindre ce but, il faut apprendre par coeur : 1) : 5 - Le contexte est plus favorable pour l'apprentissage de l'anglais, on trouve plus facilement des supports et il y a plus d'anglophones à Taïwan avec qui on peut pratiquer l'oral : 4 - On apprend l'anglais quand on était encore petit, on n'était pas encore mature et on comprenait moins bien comment cette langue fonctionne. Par contre, on a une meilleure mémoire. Au contraire, on a commencé à apprendre le français quand on est plus mûr, on sait trouver des moyens et on a une meilleure compréhension malgré la mémoire n'est pas aussi bonne par rapport aux enfants : 2 - L'ambiance de la classe d'anglais n'est pas la même que celle de français : 1 - L'apprentissage du français est commencé après avoir appris d'autres langues : 1 - L'anglais se fait au collège/lycée et le français se fait à l'université : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cours d'anglais sont orientés pour les examens et les concours (le seul objectif des professeurs et des élèves), les notes sont très importantes, ces cours sont imposés : 6 - Il y a plus de possibilités d'apprendre / pratiquer l'anglais de façon naturelle et autonome. Il y a plus de livres en anglais, plus de ressources, plus de supports, plus de chansons ; à Taiwan, on trouve beaucoup de films en anglais (en V.O.) et il y a beaucoup de chaînes de télévision en anglais ; c'est plus facile de trouver les gens pour pratiquer cette langue car on peut non seulement pratiquer avec les camarades mais il y a aussi plus de professeurs étrangers qui enseignent l'anglais. : 5 - L'apprentissage du français est une expérience positive car on apprend à parler dès le début sans trop de grammaire. L'apprentissage du français n'est pas pour passer les examens, mais pour l'utiliser dans la vie quotidienne. C'est le contexte qui aide à apprendre le français. Les tests comme TCF ou DELF/DALF ne sont qu'une valeur ajoutée : 3 - Le français n'est pas un sujet d'examen, il n'y a donc pas de pression et on ne le prend pas au sérieux : 1 - Il n'y a pas de professeur étranger pour

	l'anglais : 1 - J'avais suivi les cours de français enseignés en tout français, mais cela ne me convenait pas : 1 - J'ai eu plus d'aide venant des autres personnes quand j'apprenais l'anglais ; quant au français, j'apprends d'une façon plus indépendante : 1 - Dans le sud, il n'y avait pas beaucoup d'occasion pour pratiquer l'anglais à l'oral : 1
--	--

Tableau 9.5 : Les contextes d'apprentissage de l'anglais et du français

4. Si j'étais professeur de français...

A travers le processus de méta-apprentissage, nous voulons savoir non seulement comment les étudiants taiwanais apprennent le français, quelles sont les activités utilisées dans la classe de français, mais aussi comment ils souhaiteraient apprendre cette langue s'ils avaient le choix et quelles sont les contenus qu'ils jugent importants. Les interviewés nous ont donné donc des méthodes d'enseignement idéales en imaginant qu'ils étaient professeur de français.

4.1. Les activités proposées par les étudiants taiwanais : un besoin communicatif et sécurisant

Les contenus pour les étudiants TT :	Les contenus pour les étudiants TF :
<ul style="list-style-type: none"> - La grammaire (la grammaire de base, faire des phrases avec des structures apprises, exercices de grammaire, exercices grammaticaux sous forme de jeux) : 9 - Les chansons et les activités concernées : 6 - Les jeux : 6 - Le vocabulaire (apprendre plus de vocabulaire, par coeur) : 5 - Les dialogues des situations réelles, proches de la vie quotidienne : 7 	<ul style="list-style-type: none"> - La grammaire (comme la base, commencer par la grammaire) : 3 - Les activités au tour d'un thème : on apprend d'abord le vocabulaire, les expressions concernées et les règles de base, puis les appliquer dans des situations réelles, sur Internet ou simplement en classe : 3 - Les actualités : 2 - Les expressions usuelles : il serait bien

<ul style="list-style-type: none"> - Les sujets, les introductions ou les discussions sur les points culturels : 5 - Les films : 5 - Les sujets sur la vie quotidienne : 4 - Des textes faciles : 3 - Les devoirs (écrire les impressions sur les textes qui parlent de la culture, etc.) : 3 - Les dictées : 2 - Répondre aux questions des professeurs : 2 (chacun son tour) - La lecture : 2 - La prononciation du vocabulaire, la prononciation de base : 2 - Pratiquer les dialogues dans le manuel ou les apprendre par coeur, puis jouer ces dialogues : 2 - Choisir des textes des pièces du théâtre pas trop courts, pratiquer ces derniers, les apprendre par coeur et puis les jouer : 1 - Les oeuvres littéraires : 1 - Les dissertations pour l'expression écrite : 1 - La tendance : 1 - Les exercices d'expression écrite : 1 - Créer une histoire par groupe selon les situations données et présenter à l'oral : 1 - Les exercices à trous : 1 - Trouver l'ordre du texte : 1 - Le professeur peut partager les expériences de la vie en France : 1 - Le professeur lit un texte, les élèves trouvent ce que le texte veut dire et puis l'écrivent : 1 	<ul style="list-style-type: none"> d'avoir des livres d'expressions françaises. Si le livre pouvait avoir la traduction en chinois, ce serait encore mieux : 2 - Les situations de la société française, éviter les stéréotypes ; les sujets culturels : 2 - Des discussions en groupe puis présentation en public des résultats de la discussion : 1 - Répondre aux questions à l'écrit et à l'oral : 1 - Une grammaire inductive : les élèves trouvent eux-mêmes les règles puis on en discute : 1 - Les jeux de rôles : 1 - Les dictées : 1 - Apprendre un certain nombre de mots chaque semaine et savoir comment utiliser ces mots. Avoir régulièrement des tests sur le vocabulaire : 1 - L'expression orale pour les débutants : 1 - Les films et les articles intéressants pour le niveau avancé : 1 - La compréhension orale : 1 - Les jeux : 1 - Il faut montrer les mots (pour les apprenants qui sont dépendants des choses visuelles) : 1 - Utiliser les images, les couleurs, etc. comme support : 1 - Partager les expériences concernant la France et la langue française : 1
---	--

Tableau 9.6 : Les activités proposées par les étudiants s'ils étaient professeurs de français

Entre les étudiants résidant en France et ceux qui sont à Taïwan, les activités idéales pour la classe de français n'ont pas de grandes différences.

Les deux groupes considèrent que la grammaire doit servir de base solide pour pouvoir

ensuite l'appliquer dans les situations réelles (pour les étudiants qui sont en France) et dans les dialogues imaginés proches de la réalité (pour ceux qui sont à Taïwan). Sur ce point, l'interviewée F3 propose l'enseignement de la grammaire de façon inductive mais explicite dans la classe de langue, car pour elle, les élèves apprennent mieux les règles qu'ils trouvent eux-mêmes que celles que l'on leur impose.

F3 : Par exemple, dans le cours de grammaire, je pense qu'on peut ne pas leur donner des règles, et que l'on peut leur demander de trouver les règles eux-mêmes, et puis venir au tableau pour dire ce qu'ils ont trouvé comme règles, et après tout le monde discute ensemble.

Proportionnellement, les étudiants TT s'intéressent davantage à l'apprentissage du vocabulaire. Pour eux, l'apprentissage d'une langue étrangère implique une acquisition rigoureuse du vocabulaire. Plus on connaît de mots dans une langue étrangère, plus on a de facilités pour aborder et pour participer à des sujets de conversation et plus on est à l'aise quand on parle. Deux étudiants TF (F1 et F2) indiquent aussi qu'ils apprendraient à leurs élèves les expressions figées et usuelles. Une fois acquises, ces expressions toutes faites sont faciles à employer dans les conversations. Les locuteurs étrangers peuvent s'appuyer sur quelques formules pour faire des phrases et ils peuvent s'y raccrocher lors d'une conversation réelle.

Les étudiants TT mentionnent aussi la prononciation comme une base importante. Faute de pratique, ces derniers ont relativement moins l'occasion d'entendre parler les Français et de s'entendre. Ils ne savent pas forcément si un Français natif peut comprendre leur accent. Avoir une prononciation correcte est donc un moyen rassurant pour les étudiants n'ayant pas le « terrain » pour pratiquer la langue.

A travers leurs discours, les étudiants montrent très bien un désir et un objectif communicatif dans l'apprentissage du français, mais ils ont besoin en même temps d'une approche plus sécurisante qui demande une maîtrise solide de la grammaire et une connaissance large sur le vocabulaire.

Les deux groupes sont aussi d'accord qu'il faut utiliser les supports et les activités pour animer une classe de langue et pour que cette dernière soit plus vivante.

En ce qui concerne les sujets de société, l'actualité et la culture françaises, pour les étudiants TT, parler de ces sujets est un moyen pour attirer l'attention des apprenants s'intéressant à la langue et à la culture française. Quand les professeurs partagent leurs

expériences de vie en France, cela fait rêver les étudiants.

Quant aux étudiants TF, ces sujets sont non seulement une approche pour intéresser les apprenants, mais aussi pour qu'ils puissent mieux s'intégrer à la société française. Par ailleurs, comme ils connaissent mieux la situation en France que les étudiants TT, ils réalisent qu'en réalité, les images que les Taïwanais se font sur la France sont assez stéréotypées et il est important de briser ces clichés. Comme le note l'interviewé F9 :

F9 : Ensuite, je ferais peut-être comprendre la société française actuelle, parce que je pense que les images de la France pour la plupart des Taïwanais sont encore « romantique », « Paris », « le sexe », etc. Mais en réalité, je pense que la France n'est pas comme ça.

4.2. Les déroulements suggérés par les interviewés

Si les deux groupes TT et TF ont des points de vue similaires au niveau des activités d'enseignement, leurs opinions sur les déroulements sont assez diverses. Dans un même groupe, les étudiants ayant des expériences d'apprentissage proches peuvent avoir des avis opposés sur certaines démarches. Cette diversité dépend de leur personnalité, des expériences vécues par chaque individu, et de leurs observations.

Les déroulements selon les étudiants TT	Les déroulements selon les étudiants TF
<ul style="list-style-type: none"> - Les cours doivent se faire du simple au difficile : 3 - Le travail de groupe : 3 - La grammaire doit se faire en détail, de façon stricte et structurée : 2 - Il faut trouver des sujets attirants (comme les contes, les actualités, etc.) pour que l'apprentissage soit plus intéressant, il faut susciter la motivation des élèves : 2 - Le vocabulaire est la base d'apprentissage, il faut apprendre le vocabulaire par coeur : 1 - L'enseignement à travers les jeux peut attirer davantage l'attention des élèves : 1 - Les cours doivent être plus vivants : 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont paresseux, il faut donc les obliger à apprendre une quantité de vocabulaire toutes les semaines. Mais il n'est pas nécessaire d'apprendre les mots par coeur, il faut les mettre dans les situations et comme cela, les élèves peuvent apprendre les mots facilement (F4). - L'apprentissage du français n'est pas apprendre par coeur tous les jours la conjugaison, ou faire des tests sur le temps, mais trouver des sujets qui peuvent intéresser les élèves (F10). - L'interviewées F3 et F8 expriment des avis opposés : F3 propose de créer plus d'occasions pour pouvoir parler en classe,

<ul style="list-style-type: none"> - On pratique d'abord la prononciation. Après avoir une bonne base, c'est plus facile pour la suite : 1 - On travaille d'abord sur les conversations de base et puis on aborde la grammaire concernée : 1 - Il faut avoir des contacts réels avec les Français : 1 - L'oral est le principe de l'apprentissage, l'écrit est complémentaire. L'importance est de savoir utiliser la langue : 1 - Les élèves doivent savoir chercher les informations eux-mêmes : 1 - Les méthodes traditionnelles seraient appliquées : un enseignement structuré avec un apprentissage du vocabulaire par coeur : 1 	<p>mais il ne faut pas que les élèves se sentent obligés. Elle est contre le fait que les enseignants désignent les élèves pour répondre aux questions ou pour lire les textes. Pour elle, les cours peuvent se faire en « causette », en discussion en groupe. F8 tient une attitude et un point de vue complètement différents. Pour elle, il ne faut pas laisser discuter les élèves en groupe car ces derniers ne sont pas francophones, et les discussions mènent à rien, cela ne pourra pas être de vraies discussions. Par contre, pour faire parler les élèves, elle pense qu'on pourra en désigner pour répondre aux questions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut faire attention à ce que tout le monde puisse participer aux activités, il faut prêter attention à tout le monde. - F5 distingue les activités pour les débutants et les élèves du niveau avancé. Pour elle, il faut mettre l'accent sur l'expression orale quand on a un groupe d'élèves débutants, car quand on sait parler une langue, on s'y intéresse plus. On peut leur donner des phrases simples pour qu'ils puissent les appliquer et faire des phrases eux-mêmes. Pour les élèves avancés, on peut regarder des films et lire des articles. A travers ces moyens, on peut découvrir comment utiliser une langue et puis l'apprécier. Les articles ne doivent pas être trop difficiles, sinon cela pourra être décourageant et il n'y aura plus de plaisir d'apprendre une langue. En ce qui concerne la compréhension orale, il faut se baser sur le même principe : il faut alterner des choses simples et difficiles. - On peut corriger la prononciation petit à petit dès le niveau débutant. - Il faut dire aux élèves que le français est aussi important que l'anglais.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - F8 a une mémoire plutôt visuelle, il faut utiliser les supports visuels pour aider l'apprentissage. - Les élèves sont acteurs de leur apprentissage ; le professeur est seulement un guide. Les élèves peuvent trouver des questions, des sujets qu'ils souhaitent aborder eux-mêmes (sur Internet par exemple) et puis tout le monde peut en discuter. - Donner les cours plus souvent en français que possible : avec des mots simples, des gestes et un rythme plus lent, les élèves peuvent comprendre. - Ne pas avoir des tests tout le temps.
--	--

Tableau 9.7 : Les cours de français idéaux selon les interviewés

4.2.1. Les démarches proposées par les étudiants TT

Pour les étudiants TT, les cours de français devraient présenter une progression continue : commencer par des choses simples et aller sur des points plus complexes. Ils répètent l'importance de la grammaire et du vocabulaire. La première doit être enseignée de façon détaillée et structurée et le deuxième est la base importante pour pouvoir utiliser une langue. Il faut donc l'apprendre par coeur. Une étudiante (T12) avoue qu'elle emploierait une méthode plutôt traditionnelle si elle était professeur de français. Elle a eu un professeur qui n'était pas exigeant et ce dernier suivait une méthode d'enseignement plutôt implicite et moins structurée. Si les étudiants voulaient apprendre quelque chose avec ce professeur, ils devaient être actifs. Ces étudiants ont vécu cela comme une expérience négative :

T12 : Je ferais peut-être aussi mes cours de façon traditionnelle. Avant, on a eu un professeur qui n'était pas traditionnel, et les critiques étaient plutôt mauvaises. On trouvait que l'on n'apprenait pas grand-chose.

Y : C'est vrai ? Non traditionnel : à quoi ça correspond ?

T12 : On espère quand même des choses plus structurées et que l'on nous demande d'apprendre le vocabulaire par coeur. Il ne disait pas clairement la conjugaison, ni ne

l'écrivait au tableau, il n'était pas exigeant sur les choses. Pour lui, il suffisait d'expliquer une fois et c'était tout. Je ne sais pas trop comment décrire cela.

Y : D'accord.

T12 : Mais c'était très différent des méthodes traditionnelles.

Y : Cela donne l'impression que ce sont les élèves qui doivent être actifs pour découvrir des choses, sinon ils n'apprendront rien.

T12 : Humm. Si nous avions des questions, il fallait que nous nous les posions nous-mêmes.

L'oral est considéré comme l'objectif principal de cet apprentissage pour les étudiants TT, et pour qu'un cours de français soit intéressant, ces étudiants ont proposé d'avoir des activités et des jeux vivants ainsi que des sujets motivants. De plus, le travail en groupe est nécessaire et les étudiants doivent être autonomes et savoir chercher les informations eux-mêmes.

4.2.2. Les démarches proposées par les étudiants TF

En général, par rapport aux étudiants TT, les étudiants TF ont décrit plus en détail ce qu'ils appliqueraient comme « règles de jeu » s'ils étaient professeurs de français. Par exemple, il faut prêter attention à tout le monde pour que tous les élèves puissent participer aux cours et aux exercices. Il faut dire dès le début aux élèves que le français est aussi important que l'anglais et que l'apprentissage du français ouvre d'autres possibilités. Il est important de faire les cours en français. Si les élèves ne comprennent pas, les professeurs peuvent utiliser les gestes, les mimiques ou d'autres supports pour se faire comprendre. Par ailleurs, nos interviewés sont des adultes, ils comprennent bien l'importance d'être autonome dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour eux, apprendre une langue ne peut pas être un calvaire, il ne faut pas imposer les tests tout le temps.

A travers une constatation de ses méthodes d'apprentissage, l'interviewée F8 constate qu'elle fait partie des apprenants ayant une mémoire visuelle. Elle proposerait donc des supports visuels comme les cartes, les couleurs ou les images pour faciliter l'apprentissage.

F5 suggère de différencier les objectifs et les points fondamentaux à acquérir selon les différents niveaux. Cette proposition vient également de ses propres expériences d'apprentissage. Pour elle, savoir parler dès le début de l'apprentissage est une réussite très encourageante. Ainsi, elle mettrait l'accent sur l'oral pour les cours s'adressant aux débutants.

Petit à petit, d'autres éléments, comme les films, les articles, pourraient être ajoutés suivant le niveau des apprenants. Les professeurs doivent choisir les supports adaptés aux niveaux des élèves et savoir alterner les éléments difficiles et faciles. Si on reste tout le temps sur des contenus difficiles pour les élèves, ces derniers seront découragés au bout d'un moment.

4.2.3. Comment faire parler les élèves ? Une controverse au sein des étudiants TF

Les interviewées F3 et F8 ont des avis opposés vis-à-vis de la discussion en groupe et de la prise de parole des apprenants dans une classe de français. F3 encouragerait ses élèves à parler en classe. Ses élèves seraient invités à utiliser le français dans un cadre détendu, et la prise de parole ne serait pas une obligation.

F3 : Si c'était moi, j'essayerais de créer des occasions pour que les élèves puissent parler, mais il ne faudrait pas qu'ils sentent que ce soit un ordre auquel il faut obéir. Par exemple, désigner des gens pour lire un texte ou pour répondre à une question, ça stresse les élèves. On ferait peut-être du papotage ou bien des discussions en groupe, et puis ils pourraient venir au tableau pour faire des présentations, etc.

Le fait de rendre la classe de langue moins formelle et de transformer les discussions en papotage ou en petits groupes peut mettre les apprenants à l'aise. S'il s'agit de sujets de discussions qui les intéressent, cela les motive à participer à la discussion et à partager leurs points de vue.

Cependant, F8 ne partage pas les mêmes opinions. La discussion en petits groupes n'est pas, selon elle, une activité efficace, car ce type d'activités ne fait pas vraiment progresser le niveau de français et les discussions ne mènent à rien. La méthode la plus efficace pour elle, est d'obliger les étudiants à prendre la parole en leur posant des questions. Elle explique que :

F8 : Je ne pense pas laisser discuter entre les élèves, parce qu'ils ne sont pas des Français natifs, et il n'y aura pas de vraies conclusions aux discussions. Le seul avantage de cette méthode (d'apprentissage) est qu'on peut savoir ce que les élèves font comme erreurs, mais ce n'est pas très utile de prêter attention à des erreurs. (...)

Y : D'accord. Et comment ferais-tu pour faire parler les élèves ?

F8 : Je désignerais les élèves pour répondre aux questions.

Dans l'ensemble des discours de ces deux interviewées, on peut remarquer que F3 et F8 appartiennent à deux profils d'apprentissage différents. F3 peut être classée dans le profil « Les étudiants qui essaient de « changer » », qui propose des méthodes innovantes pour la société taïwanaise (par exemple, une grammaire inductive). A l'opposé, F8, qui peut être classée dans le profil « Les étudiants « classiques » qui sont plus ouverts à d'autres solutions », n'est peut-être pas prête pour une méthode d'enseignement centrée sur les apprenants (voir chapitre 8). Par ailleurs, selon les personnalités et les types d'apprentissage différents, il y a des gens qui sont plus à l'aise dans une discussion et qui sont habitués à un apprentissage sans avoir recours au visuel. Néanmoins, pour les personnes qui sont plus timides, réservées, qui sont habituées à obéir à l'autorité, qui n'aiment pas prendre la parole même si le travail se fait en petits groupes et qui ont besoin de l'écrit constamment, il n'est pas étonnant que les libres discussions soient des approches inadaptées.

4.3. Quelle langue pour enseigner le français ?

Autant les étudiants TF n'ont pas vraiment de choix, car la langue à apprendre, le français, est partagée par non seulement les acteurs de la classe de français mais aussi par les gens qu'ils rencontrent tous les jours dans la rue. Par conséquent, les cours sont assurés en français ; autant les étudiants TT n'ont pas ce besoin urgent d'utiliser le français, et comme la langue commune pour ces étudiants résidant à Taïwan est le chinois mandarin, certains professeurs choisissent à donner les cours en chinois.

Pour savoir quelle langue les étudiants taïwanais souhaitent avoir comme langue d'enseignement dans leur contexte d'apprentissage, les étudiants TT ont répondu à cette question : « *Utiliserais-tu le chinois ou le français pour faire tes cours ? Ou les deux ?* ». Seulement cinq interviewés TT pensent que les cours de français doivent se faire en chinois ou avec peu d'interventions en français. Les autres proposent des cours de français enseigné soit uniquement en français, soit en chinois et en français selon les différentes situations. Les avis des étudiants TT sur la langue utilisée en classe de français sont regroupés de la manière suivante :

1. Selon les niveaux des étudiants, la proportion du français augmente (8). Au début, le

chinois occuperait quand même une place importante pour les explications et petit à petit, on abandonnerait cette langue comme médiateur. Les interviewés expliquent que pour les débutants, il est important d'avoir des connaissances correctes, sans ambiguïtés sur la langue cible. Le chinois transmet mieux les messages et les élèves peuvent mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Le chinois sert dans ce cas-là de langue intermédiaire.

2. **Les cours ne se font qu'en français** (5). Les interviewés souhaitent faire les cours de français uniquement en français, pour que les apprenants s'exposent le plus souvent que possible à la langue cible. Cependant, bien comprendre les cours est essentiel lorsque l'on apprend. L'enseignement ne peut donc se faire uniquement en français que si les élèves comprennent bien les discours des professeurs.
3. **Le français est la langue principalement utilisée pendant les cours, le chinois intervient pour les explications** (2). Cette proposition rejoint les deux premières : il est préférable d'enseigner le français en français. Toutefois, lorsqu'il faut préciser des idées, on recourt à la langue chinoise.
4. **Cela dépend des cours. Pour les cours « difficiles » ou les cours comme la littérature, la grammaire, les cours doivent se faire en chinois. Pour les cours moins difficiles ou oraux, l'enseignement peut se faire en français** (3). Pour ces interviewés, la langue chinoise n'est pas seulement un médiateur entre le français et les élèves qui permet de rendre les choses plus claires et plus faciles. Elle formule également les discours métalinguistiques qui introduisent l'organisation de la langue française. Les cours de grammaire nécessitent dans ce cas-là un recours à la L1. Par contre, pour les interviewés, les cours oraux sont légitimes en français, puisque l'oral est l'objectif de ce type de cours.
5. **Le français et l'anglais sont utilisés au début de l'apprentissage pour que les élèves ne réfléchissent pas selon la logique chinoise. Petit à petit, on utilise uniquement le français** (1). Pour que les élèves ne réfléchissent pas aux phrases françaises avec une logique chinoise, une autre solution existe : faire appel à la langue étrangère commune de tout le monde : l'anglais. Mais ce moyen est seulement un intermédiaire et quand les élèves atteignent un certain niveau et n'ont plus besoin d'explications en une autre langue, les cours de français se font complètement en français.
6. **Les discussions entre les élèves doivent se faire en français** (1). Non seulement les professeurs doivent faire des efforts pour enseigner le français en français, mais les élèves

doivent aussi être actifs dans leur apprentissage et savoir saisir les occasions de parler avec cette langue. Par conséquent, les élèves sont invités à parler en français entre eux.

7. **Les cours se font en chinois (4) / On utilise le chinois comme langue d'enseignement, on emploie des phrases simples en français (1).** Quatre interviewés pensent que le français doit être enseigné et expliqué en chinois. Il est possible que pour ces étudiants, le chinois est la langue qui rassure et qui garantit une meilleure compréhension de l'organisation de la langue française. Cette situation relie en effet à un sentiment de sécurité pour les apprenants qui ont peur de ne pas comprendre, de ne pas pouvoir « maîtriser » la langue. Par contre, certaines phrases simples que l'on utilise quotidiennement comme « bonjour », « bon anniversaire », peuvent être employées spontanément en français.

Excepté quelques interviewés très attachés à la langue source qui considèrent probablement que cette dernière est un outil rassurant, qui amène un sentiment de sûreté pour la compréhension, ou qui met l'enseignant sinophone à l'aise devant ses élèves car la maîtrise de la langue française n'est pas toujours évidente, la plupart des étudiants TT considèrent la L1 comme une sorte d'intermédiaire entre eux et la langue française. La L1 intervient pour des contenus difficiles à comprendre et des activités métalinguistiques. En même temps, il faut habituer les élèves à la langue française dès le début de l'apprentissage et une fois maîtrisée, la langue source se retire petit à petit de l'enseignement du français.

L'étudiante T18 propose même d'utiliser l'anglais lorsque l'enseignement en français n'atteint pas son but et que l'on a besoin d'un médiateur. Pour cette étudiante, quand on apprend le français, il faut éviter de parler, de traiter le français avec la logique chinoise. Mais l'anglais comme le chinois ne sont que les langues outils. La langue principalement utilisée en classe doit être le français.

T18 : Au début, je mélangerais l'anglais et le français et à la fin, j'utiliserais seulement le français. Je ferais des efforts pour que les élèves n'apprennent pas le français avec la logique de la langue chinoise.

Y : Oh ? Tu utiliserais l'anglais ! Penses-tu que l'anglais serait mieux que le chinois ?

T18 : Oui. Mais l'anglais n'est qu'un assistant aussi. En fait, j'espérerais que les élèves ne réfléchissent pas avec la logique chinoise quand ils apprennent le français.

Conclusion

Les interviewés ont décrit deux attitudes différentes entre les professeurs taiwanais et français. Les cours des premiers sont moins vivants et il n'y a pas beaucoup d'interactions entre eux les apprenants. Les professeurs taiwanais se situent souvent au centre de l'enseignement. Par contre, ils entretiennent une relation assez proche avec leurs étudiants même après les cours. Quant aux professeurs français, ils encouragent les élèves à prendre la parole et ils demandent aux étudiants d'être autonomes dans le processus d'apprentissage. Cependant, la réussite de chaque étudiant n'est pas de leur responsabilité.

En ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, les étudiants sont inspirés par leurs expériences. Ils garderaient les activités et les déroulements qui leur sont bénéfiques et éviteraient ceux qui leur paraissent ennuyants et inefficaces s'ils étaient professeurs de français. Une grande similitude entre les expériences d'apprentissage des interviewés et leurs propositions pour les cours de français a été relevée dans les entretiens. Les étudiants sont pour un apprentissage qui a pour objectif, l'oral, avec une approche sécurisante qui aidera ces derniers à construire une base de connaissances solide. L'alternance entre une approche communicative et une méthode d'enseignement dite traditionnelle correspond à leurs besoins de savoir parler et d'être rassurés. La demande de recourir à la L1 pour ne pas avoir de doute ni d'incompréhension sur certains points montre aussi ce besoin de sécurité. Les mêmes besoins ont été observés lorsqu'ils comparent leurs expériences d'apprentissage de l'anglais et du français.

Comment réaliser un enseignement qui satisfait les besoins, parfois un peu contradictoires de ces étudiants ? Que peut proposer un manuel de français qui prendrait en compte leurs besoins et leur sentiment de sécurité ? Des propositions seront données dans la troisième partie de notre thèse.

TROISIEME PARTIE

Propositions et perspectives pratiques

Chapitre 10 : Vers une approche communicative sécurisante pour les différents acteurs

Introduction

Pour des personnes ayant une culture différente, les apprenants taïwanais apprennent et participent aux cours avec une attitude plus « silencieuse », plus « renfermée », voire très « passive » à leurs yeux. Néanmoins, les étudiants taïwanais qui ont participé à notre enquête, considèrent cette attitude moins « dérangeante », plus « humble », et plus « respectueuse » vis-à-vis des professeurs et des autres collègues.

Une tendance générale concernant les habitudes d'apprentissage a pu également être constatée. De façon générale, ces étudiants taïwanais apprennent le français en espérant pouvoir l'utiliser. Ils souhaitent avoir plus d'activités qui les aident à entraîner et à améliorer leur compétence orale. En même temps, ces apprenants ont besoin d'un sentiment de sécurité, ils ont besoin de maîtriser la grammaire, la prononciation et le vocabulaire pour se rassurer. Pour répondre à ce besoin communicatif plus sécurisant, plus rassurant, une révision de la méthode d'apprentissage est nécessaire.

1. Communiquer et l'approche communicative dans la classe de français à Taïwan

Avec un public qui demande constamment des précisions sur la grammaire sur l'organisation de la langue, une question peut se poser sur les méthodes d'enseignement :

« L'accent doit-il être mis sur des points de grammaire ou sur la satisfaction des besoins communicatifs ? L'enseignant doit-il orienter sa pratique vers l'inculcation de comportements linguistiques spontanés en LE, ou doit-il plutôt fournir beaucoup d'informations métalinguistiques ? »²⁶²

Après avoir observé les habitudes d'apprentissage chez les Sinophones, notamment en Chine et à Taïwan, Robert a fait l'état des lieux de l'enseignement du FLE au public sinophone dans son article. Avec un peu d'ironie, l'auteur se pose la question suivante : « *Faut-il brûler l'approche communicative ?* »²⁶³. Il explique ensuite que tout le monde ne

²⁶² D. Véronique, *Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères*, 2000, p. 410.

²⁶³ J.M. Robert, *Sensibilisation au publique asiatique, l'exemple chinois, op.cit.*, p. 139.

privilégie pas la compétence communicative dans une classe de langue. Certains s'intéressent à l'organisation de la langue, d'autres à la littérature, et encore d'autres, juste à atteindre leurs objectifs personnels (obtenir le diplôme, réussir aux examens pour pouvoir être admis dans une école française, etc.).

Cortier estime aussi que l'approche communicative ne convient pas tout à fait aux apprenants sinophones. Elle explique que

« L'approche communicative, souvent proposée dans les centres de FLE, ne correspond généralement pas aux habitudes d'apprentissage et aux attentes du public asiatique »²⁶⁴.

Il est vrai que les apprenants taïwanais ne sont pas familiarisés avec cette pratique communicative. Cependant, pendant nos entretiens, la plupart des étudiants ont exprimé leur désir d'acquérir cette compétence pour pouvoir utiliser la langue dans un but communicatif. Ils estiment aussi que savoir parler donne souvent un sentiment de réussite qui encourage les apprenants à continuer et à progresser.

Martinez décrit qu' « *un apprenant peut souhaiter simultanément développer ses compétences communicatives et bénéficier d'un apprentissage grammatical traditionnel* »²⁶⁵. Il est peut-être excessif de dire que les étudiants taïwanais souhaitent garder absolument un enseignement totalement traditionnel, mais un enseignement pour but communicatif métissé avec des pratiques traditionnelles est, selon les discours de nos interviewés, une bonne solution. A ce titre, il nous paraît plus juste de poser la question suivante : entre compétence linguistique et compétence communicative, comment réorganiser l'ordre de l'acquisition de ces deux compétences ? Comment revaloriser des approches souvent considérées comme « vieillotées » dans une méthode « moderne » ?

1.1. Pourquoi garder l'approche communicative ?

Pour certaines personnes, parler de l'approche communicative est utopique dans un contexte d'apprentissage comme celui à Taïwan. Les apprenants qui envisagent d'utiliser leur compétence linguistique dans leur exercice professionnel choisissent, pour la plupart, d'aller

²⁶⁴ C. Cortier, *op.cit.*, p. 482.

²⁶⁵ P. Martinez, *op.cit.*, p. 95.

dans les pays francophones pour améliorer leur français. Une fausse idée de l'apprentissage de la langue française (et probablement pour les autres langues étrangères secondes) est peut-être ainsi créée : « il est difficile et inutile de mettre l'accent sur l'oral en classe de français. Si les apprenants souhaitent améliorer leur compétence orale, il faut se mettre dans un contexte homoglotte ».

En parallèle, l'échec de l'approche communicative dans les classes taïwanaises est probablement dû à l'abandon de la part des professeurs qui sont face à des apprenants « passifs », et qui ne prennent pas volontairement la parole. De plus, le grand nombre d'apprenants dans la classe rend la pratique communicative encore plus difficile. Lors de la distribution de nos questionnaires, dont le but était d'entrer en contact avec les étudiants pour effectuer nos entretiens, nous avons eu des classes de « cours de manuel » (les cours de français dont les déroulements et les activités se basent sur les manuels de français) qui comptaient entre vingt-deux et soixante-dix étudiants.

Les vieilles habitudes acquises dans les cours d'anglais pendant les cursus scolaires ne sont pas faciles à changer non plus. La même situation a été relevée dans d'autres pays, et les professeurs ayant l'ambition de mettre l'approche communicative en oeuvre dans leurs classes, sont obligés de renoncer pour adopter les vieilles méthodes plus « efficaces ».

En fait, quand cette approche a été adoptée à l'université au sein de laquelle la plupart de mes observations ont été faites, les professeurs trouvaient qu'ils glissaient constamment de nouveau dans les vieilles méthodes, malgré les véritables efforts pour « enseigner » plus efficacement. En grande partie, il semblait que c'était parce que les étudiants n'ont pas été préparés à se comporter différemment de la manière avec laquelle ils avaient toujours fait dans des leçons d'anglais »²⁶⁶.

Les situations semblent défavorables pour une pratique communicative. Pourquoi ne laisse-t-on pas de côté cette approche qui ne convient pas aux habitudes d'apprentissage du public taïwanais et ne revient-on pas à des pratiques plus traditionnelles ?

Les réponses nous paraissent évidentes. Les étudiants qui ont choisi le français comme sujet d'étude, souhaitent acquérir les compétences orales et écrites. Ce serait insensé de privilégier les unes et négliger les autres. De plus, les réponses des étudiants sur notre question concernant les cinq compétences à acquérir (productions et compréhensions orales et

²⁶⁶ H. Coleman, *Shadow puppets and language lessons : interpreting classroom behavior in its cultural context*, 1996, p. 80.

écrites ainsi que la culture, voir chapitre 6) montrent que les étudiants considèrent que ces éléments sont tous très importants dans l'apprentissage du français, mais leur désir de comprendre et de bien parler la langue est plus fort que de lire et d'écrire avec cette dernière.

Une autre raison de conserver la pratique communicative résulte de l'analyse des discours des étudiants taiwanais résidant en France. Beaucoup d'entre eux ont montré que savoir parler dès le niveau débutant, donne un véritable sentiment de réussite. Cela les fait s'éloigner des expériences d'apprentissage de l'anglais qui est souvent axé sur la réussite aux examens et aux concours. Il y a aussi quelques étudiants qui ont finalement pris conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère « sert à quelque chose ». Les étudiants faisant leurs études à Taïwan n'ont peut-être pas autant l'occasion d'utiliser la langue, mais l'enseignant peut les encourager à communiquer en français entre eux, à établir les relations avec les francophones (les professeurs étrangers, les étudiants participant aux programmes d'échange, les discussions sur Internet, etc.) et à accomplir des missions, c'est-à-dire de rendre la pratique de l'oral « utile ».

1.2. L'approche communicative et les compétences linguistiques selon le CECRL

Le sens premier de la compétence de communication dans le domaine de l'apprentissage des langues est désigné comme « *une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible* »²⁶⁷. Ce terme « *se réfère traditionnellement aux quatre composantes de l'apprentissage d'une langue : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et production écrite* »²⁶⁸. Pour cela, l'apprenant a besoin des compétences linguistiques, c'est-à-dire les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique, qui font partie des clés de la réussite dans une situation de communication. Avec ces outils, l'apprenant d'une langue étrangère « *possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant* » pour le débutant, jusqu'à ce qu'il « *peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il / elle veut dire* »²⁶⁹ quand il atteint le niveau maîtrise. Dans ce sens, ces outils linguistiques ne peuvent

²⁶⁷ Paulston, cité par D.H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, 1991, p. 123.

²⁶⁸ N. Bucher-Poteaux, *Savoir raison garder*, 1998, p. 320.

²⁶⁹ CECRL, *op.cit.*, p. 87.

pas être exclus dans une classe de langue. Il est même très important pour les apprenants d'avoir ces bases afin de pouvoir communiquer.

Cependant, l'être humain a besoin de mobiliser d'autres compétences pour pouvoir comprendre et se faire comprendre. A l'heure actuelle, beaucoup de didacticiens des langues étrangères empruntent le terme de « compétence de communication » au sens de Hymes, qui associe ce terme aux compétences à la fois linguistique et sociolinguistique. Autrement dit, la compétence de communication nécessite non seulement un savoir sur les formes linguistiques, mais aussi une connaissance sur les règles sociales ainsi qu'une capacité à repérer la situation de communication et à savoir quand, comment et avec qui, il est plus convenable d'employer certaines formes que d'autres.

Le *CECRL* distingue les compétences essentielles pour acquérir la compétence de communication en deux catégories. D'un côté, ce sont des compétences d'ordre général (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre). D'un autre côté, la communication nécessite l'appel de la compétence d'ordre langagier :

« Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs / apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques,
- compétences sociolinguistiques,
- compétences pragmatiques »²⁷⁰.

1.3. Les défis à surmonter

Véronique donne quelques conseils très justes concernant l'application de l'approche communicative en classe de langue. Selon l'auteur, il faut

- « - multiplier l'exposition de l'élève aux échanges « naturels » ;
- prévoir une phase silencieuse au début de la période d'enseignement, phase où l'apprenant peut écouter sans être sommé de parler ;
- faire en sorte que les erreurs commises par les élèves ne soient pas sources de gêne ;
- inclure dans les matériaux d'enseignement des tours immédiatement

²⁷⁰ *CECRL, op.cit.*, p. 86.

utilisables dans les échanges quotidiens »²⁷¹.

Cependant, ces conseils nous paraissent insuffisants pour répondre aux attentes du public taïwanais. On a vu que les « obstacles » qui empêchent l'application de l'approche communicative à Taïwan proviennent en principe des deux acteurs de la classe de langue. Du côté enseignants, par manque de formation et de volonté, ils n'ont pas toujours envie d'appliquer des méthodes qui leur sont inconnues. De plus, l'effectif trop nombreux et les habitudes d'apprentissage sont souvent des raisons pour lesquelles les enseignants abandonnent très vite la tentative de la mise en pratique des activités sollicitant la prise de paroles des étudiants. Pourtant, les réactions et les habitudes de ces derniers sont souvent prévisibles. Il est donc important de connaître les obstacles que l'on peut rencontrer lors des activités demandant une participation active de la part des étudiants. Ceci permet d'éviter les actes qui mettent les étudiants dans les situations embarrassantes.

1.3.1. Pour une approche adaptée

L'approche communicative est souvent considérée comme « *un meilleur moyen de motiver les élèves et de proposer un enseignement adapté* »²⁷². Cet enseignement « adapté » correspond bien aux besoins communicatifs des apprenants, mais il ne s'occupe pas toujours les autres besoins de ces derniers. Byram explique que

« Le danger est que les enseignants sont si accoutumés à recourir eux-mêmes aux arguments de bon sens (fournir un enseignement adapté et utile) quand ils satisfont aux besoins de communication présumés, qu'ils risquent de reléguer d'autres besoins éducatifs au second plan, voire de les oublier »²⁷³.

Il faut savoir que l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères doit prendre en compte plusieurs paramètres ; parler seulement du besoin communicatif des apprenants n'est pas suffisant. Si on connaît davantage les motivations et les habitudes d'apprentissage du public, on peut mieux l'aider à atteindre ses objectifs. Par ailleurs, il serait trop réducteur de restreindre l'apprentissage des langues étrangères à, uniquement, l'action de communiquer.

²⁷¹ D. Véronique, *op.cit.*, p.411.

²⁷² M. Byram, *op.cit.*, p.28

²⁷³ *Ibid.* p.28-29

Dans les entretiens, les interviewés ont exprimé leurs envies de découvrir une autre culture et d'élargir leur vision du monde. Ces éléments sont non seulement des savoirs instructifs pour l'apprenant, mais aussi des compétences et des connaissances nécessaires pour pouvoir échanger avec les gens venant de différents contextes socioculturels.

Les étudiants interviewés ont parlé aussi des changements des attitudes et des méthodes d'apprentissage selon des contextes divers, avec des gens différents. Apprendre une langue est aussi une expérience enrichissante à travers laquelle on apprend à apprendre, à s'adapter aux différentes situations, à avoir une meilleure attitude et à trouver des solutions adéquates selon les besoins de chacun.

1.3.2. Dédramatiser les cours

Comme nous l'avons déjà vu dans les chapitres précédents, parler devant un public touche le problème de « face ». On s'expose devant le professeur qui, selon la tradition chinoise, est dans une position hiérarchiquement plus élevée pour évaluer et juger les performances des élèves. L'image de soi est aussi mise en danger vis-à-vis des collègues.

Face à un public qui a une culture d'apprentissage plutôt « réservée », l'enseignant doit « dédramatiser » la situation dès le premier cours. Il est important de rappeler aux élèves qu'ils sont en classe de langue pour apprendre et non pas pour être jugés ou ridiculisés. Poser des questions et y répondre spontanément doivent être considérés comme des actes qui permettent à tout le monde de progresser. Commettre des erreurs est normal puisque les élèves sont en train d'apprendre. Par ailleurs, les erreurs sont souvent instructives et bénéfiques dans une classe de langue. On peut savoir quels sont les points qui ne sont pas bien assimilés et on peut apprendre à travers les erreurs. Si l'enseignant les corrige, ce n'est surtout pas pour humilier qui que ce soit mais bien au contraire, c'est pour que tout le monde puisse faire des progrès. L'enseignant doit également encourager sans cesse ses élèves à participer à toutes les activités, orales ou non, jusqu'à ce qu'ils soient habitués à ce genre de pratiques et qu'ils le font spontanément.

1.3.3. Problème d'identité

Certaines activités orales obligent l'apprenant à exposer son identité, sa situation familiale et professionnelle, sa classe sociale, etc. Tout le monde n'est pas prêt à parler de soi en public, ni à se dévoiler.

Par ailleurs, des activités comme les jeux de rôles demandent souvent aux apprenants de changer leurs statuts et de jouer des personnages qui leur sont inconnus. Certaines personnes peuvent être gênées par ce type d'activités. Pour appliquer les activités demandant un changement d'identité, l'enseignant peut « *placer l'apprenant chinois dans une situation « valorisante », et éviter de lui faire jouer un rôle qui ne correspondrait pas à son statut socioculturel* »²⁷⁴. On peut aussi proposer des situations virtuelles, loin de la réalité, et encourager les apprenants à utiliser leur créativité et les laisser choisir leur rôle « irréel » tout en respectant les consignes. Dans ce cas-là, les apprenants peuvent choisir eux-mêmes les personnages qui leur conviennent mieux.

1.3.4. Apprentissage visuel

Dans son entretien, l'interviewée F8 a réclamé son besoin de visualiser les éléments pour apprendre une langue étrangère. Beaucoup d'étudiants ont aussi cité la prise de notes comme méthodes d'apprentissage pendant les entretiens. Cependant, lors des activités orales, l'attention est souvent centrée sur les formes orales, et on oublie l'importance des formes écrites et elles sont mises de côté. Après une ou deux heures de cours, les apprenants ayant besoin de l'écrit, peuvent avoir le sentiment de n'avoir rien retenu si on ne fait que « parler » et « écouter ». Pour eux, il n'est pas facile non plus de réviser les leçons sans les supports concrets sous les yeux.

Comme l'écrit est un support qui aide les apprenants sinophones à mieux mémoriser, l'enseignant peut se servir des formes écrites dans la phase de préparation et de fixation. On peut proposer un canevas, des expressions utiles, des phrases toutes faites et le vocabulaire nécessaire sous forme d'écrit avant de commencer une activité. Une fois l'activité terminée, l'enseignant et les élèves peuvent réviser les discours produits par les élèves, corriger ensemble certaines erreurs, et noter les phrases essentielles de la séance.

²⁷⁴ Liu S.-I, *op. cit.*, p. 218.

1.3.5. Besoin de temps pour réfléchir

Nous avons déjà vu que les Taïwanais sont réservés dans leurs propos. Quand ils parlent, le discours doit avoir du sens. De plus, par peur de dire des bêtises et de commettre les erreurs, les Taïwanais ne se précipitent pas pour exprimer leurs opinions ou pour répondre aux questions. Dans la classe de langue, les étudiants taïwanais « *tournent sept fois la langue dans la bouche avant de répondre* ». ²⁷⁵ Robert note les rythmes d'organisation de la parole entre un élève français et un chinois :

« 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 être un signe d'incompréhension (on ne dit rien pour respecter le code de politesse et/ou conserver la face » ²⁷⁶.

Avant de dire quelque chose, les étudiants taïwanais ont souvent besoin d'un peu de temps pour préparer leurs phrases. Ils écrivent ce qu'ils veulent dire sur un papier ou répètent plusieurs fois leurs phrases en pensée afin d'être sûrs que ces dernières soient logiques, compréhensibles, et sans fautes. L'enseignant doit être patient et « *laisser un temps de préparation (d'encodage), largement supérieur à celui qu'on accorde à un public occidental* » ²⁷⁷.

Par ailleurs, avant de commencer une activité sollicitant la participation orale des étudiants, l'enseignant peut leur fournir le vocabulaire, les points grammaticaux, les expressions toutes faites et les phrases modèles qu'il juge nécessaires pour que les étudiants s'expriment avec plus de facilité. Ces outils linguistiques préalables aident les étudiants à construire leurs discours et comme ils sont sûrs de leurs phrases, ils prendront probablement la parole avec plus de volonté.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 212.

²⁷⁶ J.M. Robert, *Sensibilisation au publique asiatique, l'exemple chinois*, *op.cit.*, p. 137-138.

²⁷⁷ Liu S.-I, *op. cit.*, p. 218.

2. Réviser les contenus et les pratiques en classe de français à Taïwan

Nous avons montré dans le chapitre 1 les objectifs fixés par les cinq départements de français à Taïwan. Ces cinq départements proposent un enseignement ayant pour objectif d'acquérir les compétences linguistiques et les connaissances culturelles sur la France. En plus de ces deux objectifs, certains départements sont plus orientés vers la littérature française, et d'autres vers des pratiques plus variées comme la traduction ou le commerce.

Les étudiants participant aux entretiens ont exprimé, explicitement ou implicitement, leurs attentes de cet apprentissage du français. En plus des éléments linguistiques comme la grammaire, le vocabulaire, la prononciation, etc., la plupart des étudiants ont parlé de la communication, la culture et la vision du monde comme compétences à acquérir. Leurs projets bâtis sur cet apprentissage sont simples et clairs : faire des études en France (afin d'avoir une meilleure aptitude et un diplôme supérieur pour la future carrière), trouver un travail tout de suite après les quatre ans d'études, et voyager en France. En résumé, les étudiants ayant choisi cette discipline souhaitent pouvoir utiliser le français comme un outil. Les départements de français fournissent des cours assez divers qui embrassent plusieurs domaines du marché de travail. Différentes options sont mises à disposition pour que les étudiants puissent connaître l'utilité de la langue française et choisir les cours qui les intéressent. Les départements suggèrent aussi aux étudiants de combiner l'outil linguistique avec une autre capacité en faisant un double cursus dans un autre département. Toutefois, les étudiants considèrent souvent que les cours de français ne satisfont pas tout à fait à leurs besoins. Avec des programmes qui mettent à disposition une large palette de possibilité, on se demande s'il n'y a pas besoin de réviser les contenus des cours et les méthodes d'enseignements.

2.1. Quels sont les besoins des étudiants en français ?

Beaucoup d'interviewés ont revendiqué le besoin d'une base linguistique solide pour se rassurer dans la communication. Nous avons également vu dans le *CECRL* que les compétences linguistiques sont les éléments fondamentaux qui permettent d'avoir une communication réussie. Cependant, en réalité, les cours centrés sur ces sujets linguistiques se restreignent souvent sur le plan linguistique, avec une pratique traditionnelle. L'objectif de

l'enseignement des éléments linguistiques est d'avoir une connaissance complète sur l'organisation de la langue française. C'est probablement une des raisons pour laquelle les étudiants taiwanais trouvent que l'enseignement du français est plus systématisé par rapport à celui de l'anglais, et que les sujets linguistiques sont enseignés de façons plus détaillées et approfondies. Le plan utilitaire est souvent oublié dans ce genre de pratique, et les étudiants apprennent les règles par coeur pour les appliquer uniquement sous forme d'examens ou d'exercices. Ils n'ont, en revanche, pas d'idées sur comment les appliquer dans une vraie situation de communication. Il est donc important de repositionner ces éléments linguistiques dans l'apprentissage du français et leur redonner du sens. Il faut également rajouter l'objectif communicatif dans l'enseignement purement linguistique qui cherche seulement à enrichir les connaissances sur l'organisation de la langue dans l'enseignement du français. Avec cette perspective, nous revenons à la question initiale : comment assurer l'enseignement des éléments linguistiques dans un plan communicatif tout en gardant une approche sécurisante ? Nous essayons donc de répondre à cette question dans la partie suivante, en prenant en compte « les éléments de base » selon nos interviewés, c'est-à-dire la grammaire et le vocabulaire, dans l'enseignement / apprentissage du français.

2.2. La grammaire

Lors de l'enseignement de la grammaire en classe de langue, certains enseignants se posent la question suivante : l'enseignement de la grammaire doit-il viser les éléments linguistiques purs ou les besoins communicatifs ? Pour satisfaire à l'attente des apprenants, il est inévitable de prêter attention aux formes grammaticales répondant aux besoins communicatifs. Par ailleurs, il est difficile de dissocier la compétence communicative des compétences linguistiques. Dans ce cas précis, comment organiser la progression de la grammaire ? Quels sont les éléments à enseigner en premier ? Et, quelle méthode est la plus efficace pour l'apprentissage de la grammaire ?

2.2.1. Quelle progression ?

A l'heure actuelle, beaucoup de manuels de FLE proposent un apprentissage de la grammaire suivant les progressions notionnelles-fonctionnelles. Mais en réalité, on peut

observer que ces progressions dites notionnelles-fonctionnelles suivent tout de même les progressions grammaticales. En effet, les progressions notionnelles se fondent sur des entités sémantiques empiriques (notions, fonctions ou actes de paroles)²⁷⁸ qui s'inscrivent dans une logique communicative. Cependant, sans les données morfo-syntaxiques et lexicales, les apprenants ne seront pas capables d'utiliser les formes notionnelles. Pour résoudre ce problème, D.A. Wilkins indique que les « *critères utilisés depuis des années pour l'élaboration des progressions grammaticales (...) peuvent toujours aider à choisir les formes linguistiques qui seront enseignées à telle étape* »²⁷⁹.

En classe de langue, il arrive qu'un enseignant propose des documents authentiques pour réaliser l'enseignement de la grammaire. Cette pratique mettant les éléments à acquérir dans des textes qui ne sont pas conçus pour un objectif didactique, permet aux apprenants d'entrer directement en contact avec des données réelles qu'ils peuvent rencontrer dans les vraies situations de communication. Néanmoins, dans l'enseignement des langues étrangères,

« on ne peut nier la nécessité didactique d'une organisation des activités favorisant la récurrence des éléments, les discriminations et généralisations des observations »²⁸⁰.

Besse et Porquier expliquent que si ces documents authentiques sont utilisés pour développer une compétence de compréhension globale, le problème de la progression ne se posera pas. Par contre, la masse d'éléments linguistiques parus dans les documents authentiques et le manque de centration et de répétition sur certains points que l'enseignant souhaite développer, peuvent créer la confusion pour les apprenants. Dans ce cas précis, l'enseignant doit savoir trancher et choisir les parties correspondant à l'objectif de la séance :

« Dans les textes, écrits et sonores, authentiques et non authentiques, liés à un thème, le professeur peut identifier certains points focaux. C'est-à-dire qu'il essaie d'accélérer le processus d'apprentissage en se concentrant sur certaines formes linguistiques. Les élèves étudient ces formes dans leur contexte linguistique, mais aussi en dehors de ce contexte dans des matériaux pédagogiques qui permettent un contact plus intensif avec la forme et avec le

²⁷⁸ H. Besse et R. Porquier, *op.cit.*, p. 152.

²⁷⁹ D.A. Wilkins, cité par H. Besse et R. Porquier, *op.cit.*, p. 152.

²⁸⁰ Colombier et Poilroux, cité par H. Besse et R. Porquier, *ibid.*, p. 153.

système auquel elle appartient »²⁸¹.

L'enseignement de la grammaire orientée vers la compétence de communication, peu appliqué dans les classes taïwanaises, doit être encouragé. Les enseignants peuvent donner des règles purement grammaticales correspondant au sujet notionnel de la séance. Bien entendu, lorsqu'il s'agit de la communication proche de la réalité, d'autres règles grammaticales hors du sujet peuvent être abordées. L'enseignant peut, dans ce cas-là, donner les règles à apprendre et à appliquer dans les situations de communication pendant la séance, et se concentrer principalement sur ces dernières. Il peut donner aussi des règles à reconnaître, et proposer aux étudiants de les aborder ensemble avec plus de précisions ultérieurement.

2.2.2. Pour une grammaire inductive explicite

Deux stratégies pour enseigner la grammaire dans les manuels taïwanais ont été relevées lorsque nous procédions à l'analyse des manuels. Dans les deux manuels d'anglais pour les collégiens taïwanais et dans un troisième pour les lycéens (English 4), la grammaire est enseignée de façon structurale, avec l'exposition des phrases modèles (sentence patterns). Les exercices répétitifs et intensifs renforcent la mémorisation des structures et l'importance dans ce type d'enseignement est centrée sur l'ordre des mots dans une phrase. Les explications ne sont pas fournies, l'apprentissage des règles se fait par la répétition, avec l'aide des illustrations. Le manuel propose donc l'enseignement d'une grammaire implicite. Cependant, dans la pratique réelle, l'enseignement de l'anglais dans les établissements scolaires à Taïwan se fait en chinois mandarin en général, et la plupart des enseignants donnent les explications eux-mêmes.

Dans les deux manuels de français *Au seuil de la langue française* et *De vous à nous*, les règles grammaticales sont notées de façon explicite. Avant de donner les explications en détail, le manuel de français *De vous à nous* invite les élèves à observer d'abord quelques phrases et à réfléchir. Une volonté pour un apprentissage inductif dans ce manuel peut être constatée.

Alors, quelle est l'approche la plus adaptée pour enseigner la grammaire dans une classe taïwanaise ?

Les entretiens avec les étudiants taïwanais révèlent le besoin d'un enseignement plus

²⁸¹ D.A. Wilkins, cité par H. Besse et R. Porquier, *ibid.*, p. 153.

méthodique et structuré pour se rassurer, et ceci se base souvent sur une maîtrise des règles grammaticales. L'étudiante T12 a mentionné aussi que les méthodes implicites créent le sentiment de n'avoir pas bien appris les leçons chez les apprenants.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 9, par rapport aux jeunes enfants qui n'ont pas vraiment besoin d'instruction formelle pour apprendre une langue étrangère, notre public composé d'adultes, a souvent besoin d'avoir des précisions et des explications. Cette demande mène souvent à une étape métalinguistique qui permet de comparer la langue cible avec la langue maternelle et les autres langues étrangères apprises précédemment, et de mieux comprendre comment la langue cible est organisée.

Pour que les apprenants soient acteurs de leur apprentissage, la meilleure solution est de créer des occasions et d'encourager ces derniers à participer. L'enseignement inductif de la grammaire permet aux apprenants de réfléchir sur ce qu'ils observent et de découvrir les règles eux-mêmes. De plus, les règles « découvertes » par soi-même sont plus faciles à retenir. Après une recherche des règles menée par les apprenants eux-mêmes, l'enseignant peut les inviter à comparer leurs réponses et à expliquer pourquoi et comment la réponse de chacun a été construite. A la fin de ce processus d'apprentissage inductif, une étape d'explication nous paraît utile. Elle sert à confirmer que les hypothèses faites par les apprenants sont correctes et à rectifier celles qui sont erronées. Ainsi, notre attitude envers la présentation de la grammaire dans une classe de langue, est de mener les apprenants à avoir un apprentissage inductif d'abord, et de procéder à un enseignement explicite ensuite.

Mais jusqu'à quel point l'enseignement de la grammaire doit-il être explicité ? Est-il nécessaire d'insister sur la terminologie grammaticale ?

« L'explication d'une description grammaticale dans une classe de langue relève des pratiques de vulgarisation des discours scientifiques : il s'agit pour le professeur de ré-énoncer un discours, originellement produit par et pour des spécialistes, en un discours qui soit accessible à des étudiants qui ne sont pas généralement des spécialistes du langage, et qui même parfois n'ont reçu aucune formation grammaticale »²⁸².

L'enseignant peut donner quelques termes qui sont fréquents (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.), pour que les élèves aient une idée générale sur la fonction de la terminologie en

²⁸² H. Besse et R. Porquier, *op.cit.*, p. 100

grammaire. La terminologie n'étant pas utile pour acquérir la compétence de communication, ni vraiment nécessaire pour les compétences linguistiques, elle peut être traitée comme un accessoire qui facilite l'explication de certaines règles. L'utilisation de la terminologie à outrance pour expliquer les points grammaticaux peut rendre ces derniers encore plus compliqués. Il faut donc faire attention de ne pas trop insister sur la terminologie grammaticale.

2.3. Le vocabulaire comme support de base

Lors des entretiens, quelques interviewés ont cité le vocabulaire comme objet d'études dans l'apprentissage d'une langue étrangère et du français. La méthode associée à l'apprentissage du vocabulaire par ces étudiants interviewés, est l'apprentissage par cœur. L'apprentissage du vocabulaire et son utilisation sont les deux grandes préoccupations de notre public. Pour certains, le manque de vocabulaire chez les apprenants est une des raisons qui empêche ces derniers d'exprimer leurs opinions en classe de langue. Pour d'autres, s'ils étaient professeurs de français, ils obligeraient même leurs élèves à apprendre un certain nombre de vocabulaire par semaine, car quand on connaît beaucoup de vocabulaire, on est mieux muni linguistiquement et plus apte à répondre aux différentes situations et aux différents sujets de communication.

Dans les méthodes plus anciennes, le vocabulaire est souvent enseigné selon le thème de la leçon ou selon le programme grammatical. Les capacités d'assimilation en fonction des différents publics sont prises en compte, et en se basant sur ces données, on peut donner une échelle du nombre de mots à apprendre dans chaque leçon ou dans chaque volume. Ces situations sont observables dans les manuels d'anglais élaborés à Taïwan.

Cependant, l'introduction de l'approche communicative a franchi ces limites. La frontière de chaque leçon ne se limite plus forcément à la progression grammaticale ou à des thèmes de discussion. Pour proposer un dialogue vivant, une situation proche de la réalité ou un document authentique, il est parfois difficile de délimiter le vocabulaire à apprendre. De plus, une unité d'enseignement peut contenir un grand nombre de mots nouveaux, car les apprenants ont besoin de connaître suffisamment de mots pour réaliser un objectif fonctionnel, une tâche ou une situation de communication. Par conséquent, certains manuels récents ne proposent plus de listes de vocabulaire à apprendre. Ils mettent seulement quelques mots

essentiels de la leçon, sans aucune organisation de la leçon.

Cette approche peut paraître déroutante pour les apprenants qui ont l'habitude d'apprendre le vocabulaire de façon ordonnée, avec une liste de vocabulaire qui donne toutes les informations concernées, de manière très détaillée. Cependant, on sait que dans les vraies situations de communication, les conditions ressemblent plus à ce que proposent les manuels récents : les nouveaux mots peuvent être très nombreux et inattendus. Quels sont les contenus au niveau de vocabulaire que l'on peut proposer au public taïwanais ? Et quel sera le processus le mieux adapté à leur besoin ?

2.3.1. Liste de vocabulaire dans les manuels de langue

Dans l'analyse de nos manuels choisis, on peut remarquer qu'à l'exception du manuel *De vous à nous*, le recueil de tous les nouveaux mots apparus dans une leçon est un phénomène assez commun dans les manuels élaborés à Taïwan, mais cette pratique n'est plus systématique dans les manuels de français plus récents qui suivent une logique communicative. Ces manuels de français ne regroupent que des mots liés aux thèmes d'une leçon ou aux actes de parole de la leçon. Le manuel *Alter Ego*, quant à lui, propose des mots nouveaux abondants mais la plupart du temps, ces mots sont « en vrac » et on y trouve peu de rubriques qui regroupent ces mots. Les deux dernières façons pour présenter le vocabulaire (regrouper seulement les mots concernant les thèmes ou ne proposer aucun classement de mots) sont très répandues dans les manuels de français récents.

Les listes de vocabulaire qui transcrivent tous les mots nouveaux, sont en effet assez difficiles à assimiler. Ces listes « [...] se composent d'un grand nombre de mots hors contexte dans une langue dont l'apprenant s'efforce de retenir les équivalents dans l'autre »²⁸³. Ce type d'apprentissage a été également critiqué par le psychologue néerlandais C.F. Van Parreren ; ses arguments contre l'utilisation des listes de vocabulaire sont les suivants :

- « 1.) L'apprentissage par listes bilingues fait obstacle au contact direct avec la L2 : on considère que les listes bilingues ramènent les apprenants systématiquement et continuellement à leur langue maternelle, et ces derniers resteront alors toujours dans cette langue source.
- 2.) Les listes bilingues suggèrent une correspondance parfaite entre les significations des mots dans les deux langues : les listes bilingues se composent de mots isolés, sans contexte ; il

²⁸³ P. Bogaards, *op. cit.*, p. 206.

est donc difficile de connaître leur sens réel.

- 3.) L'ordre fixe des mots sur la liste pousse les apprenants à tout mélanger : lorsque les mots sont proches les uns des autres dans la mémoire, surtout lorsqu'ils sont présentés et appris dans la même situation d'apprentissage, ils perdent leurs caractéristiques distinctives.
- 4.) Apprendre des listes bilingues est inefficace et même « parfaitement dénué de sens » : quand les mots sont présentés dans des listes alphabétiques, ou regroupés en centres d'intérêts (au restaurant, à la poste, etc.), ils n'ont pas de prise sur la mémoire et sont pulvérisés par d'autres matériels à apprendre.
- 5.) L'apprentissage par listes bilingues n'est pas motivant : ces listes ne fournissent jamais de réponse aux questions que se posent les apprenants.
- 6.) Beaucoup de mots qui sont connus dans le contexte de la liste sur laquelle ils apparaissent ne fonctionnent pas dans les situations de communication, c'est-à-dire aux niveaux concrets de l'emploi langagier »²⁸⁴.

Les listes de vocabulaire créent peut-être des inconvénients dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut alors se demander pourquoi on fournit des listes de vocabulaire : est-ce pour que les apprenants apprennent par coeur les mots qui se trouvent dans les listes ? Ou est-ce pour que l'on puisse servir comme un outil de consultation et des « points de repère » ? L'objectif de l'apprentissage du vocabulaire est d'assurer une compétence linguistique qui permet aux apprenants d'utiliser les mots corrects et adéquats dans les différentes situations. Les anciennes méthodes qui obligent les apprenants à apprendre par coeur, hors contexte, uniquement les mots nouveaux et leurs traductions correspondantes ne peuvent pas garantir cette compétence.

Toutefois, il n'y a pas une seule solution pour établir des listes de vocabulaire, et nous essayons de répondre aux critiques C.F. Van Parreren. Tout d'abord, les apprenants, surtout les débutants, peuvent-ils résister à la traduction mentale ? Comme le note Champagnol,

« Il est pratiquement impossible d'exclure complètement que les apprenants associent le sens d'un item nouveau de L2 à sa désignation en L1 »²⁸⁵.

Si les élèves apprennent les mots à travers la traduction mentale systématique, pourquoi ne pas leur donner la traduction et s'en servir comme un outil de vérification de l'hypothèse que les élèves font sur les mots qu'ils ne connaissent pas ? Actuellement, beaucoup de manuels

²⁸⁴ Van Parreren, cité par P. Bogaards, *ibid.*, p. 206-207.

²⁸⁵ Champagnol cité par P. Bogaards, *op.cit.*, p. 171.

universels fournissent une liste de vocabulaire complète, par l'ordre alphabétique, accompagnée de la traduction en différentes langues à la fin du livre. Ces index ont une fonction de consultation et de révision plutôt qu'une simple liste qui juxtapose les mots.

Deuxièmement, il sera intéressant de donner des phrases accompagnées du vocabulaire à apprendre. Ainsi, les mots sont mis dans leurs contextes, et les élèves peuvent connaître non seulement les sens des mots dans leurs contextes, mais aussi l'utilisation de ces mots dans les phrases.

C.F. Van Parreren critique aussi que l'ordre fixe risque de mener les apprenants au mélange des sens des mots, alors que ces listes dans les manuels devraient être considérées comme des « pense bêtes » ou des outils de consultation. Ce qui doit être mis en valeur est comment ces mots sont utilisables dans les situations de communication.

Le vocabulaire regroupé par ordre alphabétique ou par thèmes facilite la consultation. Quand l'élève oublie le sens d'un mot, il peut le retrouver facilement dans le manuel. Par ailleurs, la catégorisation, c'est-à-dire l'inclusion des objets, des événements et des personnes partageant certaines propriétés dans une même classe, est une activité cognitive et naturelle chez les êtres humains²⁸⁶. Les listes de mots d'une même catégorie rendent donc le regroupement mental plus facile.

En résumé, les listes de vocabulaire doivent être considérées comme un outil de repérage. Ces listes permettent aux apprenants de consulter les mots quand ils en ont besoin, et d'avoir les informations « concrètes » de ce qui doit être appris dans une leçon. Regrouper les mots dans une liste facilite les tâches quand on veut retrouver une signification ou lorsqu'on doit réviser le vocabulaire d'une leçon. De plus, lorsqu'il y a beaucoup de nouvelles informations dans une unité d'enseignement, les listes de mots peuvent aider les élèves à discerner les informations essentielles à retenir dans une leçon. Pour nous, les listes de vocabulaire sont en effet des moyens pour rassurer et accompagner les apprenants dans leur apprentissage.

2.3.2. Vocabulaire à appliquer et vocabulaire à reconnaître

Si les listes de vocabulaire sont des outils qui peuvent faciliter et rassurer l'apprentissage, alors quels sont les mots que l'on doit mettre dans ces listes ? Et comment peut-on organiser les contenus dans une liste de vocabulaire ?

²⁸⁶ M-D. Gineste et J-F. Le Ny, *Psychologie Cognitive du Langage De la reconnaissance à la compréhension*, 2002.

Pour nous, il est souhaitable de présenter le vocabulaire par thème ou par objectif fonctionnel, car selon les recherches sur la structure du lexique mental, l'être humain peut associer les mots de la même catégorie plus facilement. Pour classer le vocabulaire par catégories, deux types de relations entre les mots peuvent être pris en compte. Le premier type concerne les relations catégorielles dont les items contiennent les éléments de même catégorie (comme *singe, orang-outang*), et le second est sur les relations associatives (par exemple, le mot *guerre* est souvent associé à *mort, combat, misère, etc.*)²⁸⁷.

Cependant, nous avons déjà montré que dans les manuels récents, pour rapprocher les textes et les dialogues à la réalité, on utilise beaucoup de vocabulaire pour réaliser cette présentation. Le nombre de mots nouveaux est donc abondant et les apprenants peuvent recevoir beaucoup d'informations lexicales au sein d'une leçon. Cette situation pourrait perturber les apprenants taïwanais ayant l'habitude de se repérer dans les listes de vocabulaire. Nous rejoignons l'idée des *Critères standards des cours d'anglais* pour les élèves taïwanais et nous pensons qu'il sera utile de classer le vocabulaire en deux catégories : le vocabulaire à appliquer et le vocabulaire à reconnaître. La première catégorie contient les mots que les apprenants doivent savoir appliquer dans les situations de communication. Ils doivent être capables de reconnaître et produire ces mots dans les compréhensions et les productions orales et écrites. La deuxième catégorie concerne les mots qui sont moins importants pour la compréhension de la leçon. On peut demander aux apprenants de savoir reconnaître ces mots à l'oral et à l'écrit ou de les apprendre ultérieurement. Cette classification rend l'apprentissage du vocabulaire moins lourd et les apprenants peuvent repérer plus facilement les mots les plus « utiles » pour réaliser une conversation ou un texte écrit sur un thème.

2.3.3. Présentation des expressions toutes faites et de l'utilisation des verbes

L'apprentissage des expressions toutes faites et des formules figées est une méthode très répandue quand les élèves taïwanais apprennent le chinois mandarin et l'anglais. Néanmoins, cette pratique nous paraît peu connue dans l'apprentissage du français, et certains interviewés ont indiqué le manque de présentation des expressions toutes faites et de l'utilisation du verbe dans l'ensemble des méthodes de français.

Dans les cours de chinois mandarin pour les écoliers taïwanais, les manuels et les

²⁸⁷ P. Bogaards, *op.cit.*, p. 71.

enseignants donnent des expressions toutes faites pour que les élèves puissent faire des phrases en imitant les modèles. Dans les cours d'anglais, certains manuels fournissent des formules pour faire des phrases (par exemple : I + want/like/plan + to...). Il existe aussi des ouvrages qui regroupent les expressions figées souvent utilisées dans la langue anglaise, et les élèves doivent apprendre ces dernières et leurs utilisations.

Pour certaines personnes, cet apprentissage pourrait paraître « traditionnel » et irait à l'encontre des pratiques communicatives. Toutefois, les phrases toutes faites et les unités pour construire les phrases peuvent être apprises facilement avec une répétition intense. Une fois mémorisée, les apprenants peuvent les appliquer dans une conversation et à l'écrit. Par ailleurs, à la place de faire répéter ces formules aux élèves systématiquement sans recours à la moindre réflexion, l'enseignant peut créer des situations de communication dans lesquelles les élèves doivent utiliser les formules récemment apprises pour réaliser les énoncés.

Les étudiants TT ont évoqué aussi leurs difficultés pour apprendre les prépositions, et plus précisément, les prépositions qui suivent les verbes. Dans une telle situation, au lieu de présenter les verbes seuls dans une liste de vocabulaire hors contexte, on peut donner des exemples en utilisant les verbes à apprendre. A partir de ces exemples, les apprenants peuvent observer l'utilisation de ces verbes et leurs prépositions, et en tirent les règles avec l'enseignant, pour ensuite les appliquer dans la pratique. La proposition de Vivès²⁸⁸ sur la présentation des verbes de parole (des verbes qui servent à rapporter des paroles ou à réaliser des actes de paroles performatifs) qui prend en compte les objectifs fonctionnels, semble aller dans ce sens.

3. La place de la langue source

L'utilisation de la L1 était interdite depuis longtemps dans la didactique des langues. Il a fallu attendre l'émergence de l'approche communicative pour que l'on puisse tolérer la présence de la L1 en classe de langues. Néanmoins, la L1 a perdu sa fonction de communication orale en classe de langues (transmettre les connaissances, donner les directives et les explications, etc.) comme elle l'avait dans la méthode grammaire-traduction. Dans l'approche communicative,

« De préférence, c'est la L2 qui est utilisée en salle de classe. Toutefois, à la limite,

²⁸⁸ R. Vivès, Les verbes de parole / Annexes : Le nom des fonctions, 2004, p. 203-238.

lorsque cela s'avère impossible ou irréalité, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances »²⁸⁹.

Nous avons vu que pour la plupart des étudiants apprenant le français à Taïwan, la L1 est un intermédiaire qui sert à faciliter la compréhension, surtout quand il s'agit de contenus difficiles. Elle est aussi un outil qui assure que tous les enseignements seront compris. Selon les interviewés, l'utilisation de la langue source est importante au début de l'apprentissage, mais s'il n'y a pas de difficultés à la compréhension, ces étudiants préfèrent avoir un enseignement qui se fait en langue française.

D'un autre côté, il est difficile pour un débutant de ne pas traduire un élément linguistique ou un énoncé en langue étrangère dans sa langue maternelle. Pour ce processus de recourir à la L1,

« il s'agit, chez les débutants dans les premières phases de l'apprentissage, de compenser l'absence totale de moyens linguistiques adéquats »²⁹⁰.

Par ailleurs, à travers les études comparatives et les analyses des erreurs, on trouve que le processus de traduction de la L1 dans la L2 est en effet très fréquent. Klein s'exprime à ce sujet :

« Peut-on dire que chaque phrase est d'abord construite partiellement dans la langue dominante, puis traduite et articulée dans l'autre langue ? Le fait que l'on remarque souvent des influences de la langue dominante dans la production semble aller dans ce sens »²⁹¹.

Par contre, le recours à la L1 chez les apprenants plus avancés peut prendre une autre dimension :

« le recours à la L1 dépendrait, chez le débutant, de l'évolution des compétences linguistiques : ceci implique, à un moment donné, un usage systématique du calque de la L1, remplacé ensuite de manière nette par un autre processus, lié à la maîtrise d'un nouvel aspect de la langue cible (...). Ultérieurement, ce recours peut être rencontré alors que les aspects formels de la langue cible sont maîtrisés,

²⁸⁹ C. Germain, *op.cit.*, p.210-211.

²⁹⁰ D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, p.148.

²⁹¹ *Ibid.*

mais quand les contraintes cognitives de la tâche deviennent importantes, par exemple en raison de la complexité de ce qui est exprimé : le recours à la L1 dépend alors non des difficultés linguistiques du matériau utilisé, mais de la situation dans laquelle ce matériau est utilisé »²⁹².

L'interprétation en L1 est une habitude propre aux êtres humains. Dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte où les apprenants et l'enseignant partagent la même langue source, l'utilisation de la L1 est une situation assez fréquente. Mais quel rôle la L1 doit-elle jouer dans l'enseignement d'une langue étrangère dans un tel groupe ?

3.1. La L1 comme moyen pour développer la compétence métalinguistique

Pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il va de soi qu'un apprenant mobilise ses compétences métalinguistiques, à travers la L1 ou non, pour comprendre le fonctionnement de la L2. L'enseignant peut se servir de la L1 lorsque les activités langagières concernent le développement de la compétence métalinguistique. Cette utilisation de la L1 comme langue de référence dans un processus métalinguistique permet aux apprenants de mieux connaître l'organisation de la langue cible à travers leur langue source. Ces compétences métalinguistiques nous paraissent importantes car on peut se demander si les apprenants peuvent avoir des comportements linguistiques spontanés sans aucun recours au processus métalinguistique avant, pendant ou après la production linguistique. Par exemple, une personne peut très bien produire des énoncés en langue cible mais se demande en même temps si ses phrases sont grammaticalement correctes. Si elle n'en est pas sûre, elle peut demander la confirmation à son interlocuteur ou faire de l'autocorrection.

Par ailleurs, l'apprenant peut s'appuyer sur des similitudes entre les deux langues pour faciliter l'apprentissage. D'un autre côté, à travers une étude comparative entre la L1 et la L2, on peut prévoir les difficultés en tenant compte des différences entre ces deux langues. Ces processus métalinguistiques à travers une comparaison entre la L1 et la L2 permettent aussi à l'apprenant de mieux cerner ses difficultés lors de l'apprentissage. Enfin, l'utilisation de la L1

« répond généralement à un besoin de faciliter la compréhension d'un

²⁹² D. Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, p.148.

phénomène grammatical complexe »²⁹³.

3.2. La L1 : la solution aux difficultés ?

En plus d'une réflexion métalinguistique, le recours à la L1 dans l'enseignement de la grammaire a les fonctions suivantes :

1. il gère les activités et facilite la progression des échanges.
2. l'enseignant peut contrôler et confirmer la compréhension chez les apprenants ; et ces derniers se sentiront plus assurés après l'explication en L1.

Par peur d'un transfert négatif, la L1 est souvent considéré comme à l'origine d'erreurs. De plus, pour des enseignants et des concepteurs de manuel, l'utilisation de la L1 est un acte indirect qui met une distance entre les apprenants et la langue cible, car les élèves ne réfléchissent pas en L2. Par conséquent, la meilleure solution pour apprendre une L2 est de réfléchir directement en L2, sans recours à la L1. Cependant, la L1 est-elle vraiment un obstacle, qui n'a aucune valeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pour Nation, cette attitude vers la L1 n'est pas tout à fait juste. Selon lui,

« L'utilisation de la langue première pour transporter et pour tester la signification de mots est très efficace. L'utilisation de la signification en langue première est comme choisir un synonyme simple, tandis que la définition en langue étrangère implique souvent une forme de définition comprenant une clause relative ou relative réduite, et la lecture de celles-ci exige une plus grande compétence grammaticale »²⁹⁴.

Comme nous l'avons déjà montré, il semble naturel que l'apprenant pense en L1 quand il lui manque des moyens linguistiques adéquats. Notre attitude face à ce sujet est plutôt de transformer cet « obstacle » en appui plutôt que de l'interdire : on peut aider les apprenants à construire des repères à travers la L1, et quand l'apprenant a suffisamment de moyens linguistiques pour réfléchir et construire des repères en L2, il peut se détacher de la L1 petit à petit. Comme le dit Castellotti :

« La langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les

²⁹³ M. Cambra Gine et L. Nussbaum, *Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant*, 1997, p. 432

²⁹⁴ I.S.P. Nation, *Learning vocabulary in another language*, 2001, p. 351.

capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif, qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences »²⁹⁵.

3.3. Vers une compétence d'interprétation et de traduction

L'exercice qui mobilise le plus souvent une alternance entre la L1 et la L2 est sans doute la traduction. Beaucoup pensent encore que l'utilisation de la traduction comme outil didactique est une marche en arrière vers la méthode traditionnelle. Pour eux, la traduction n'est qu'un exercice de transposition des mots d'une langue à une autre en respectant les règles grammaticales. Cependant, dans son article, Lavault explique qu'étant un exercice souvent demandé par les apprenants, la traduction a de multiples fonctions pour un groupe d'élèves ayant des capacités hétérogènes de l'apprentissage²⁹⁶. Pour ceux qui rencontrent des difficultés et qui n'osent pas les exposer devant les professeurs et les camarades, la traduction permet d'avoir une compréhension plus approfondie des textes étudiés. Pour les élèves ayant un niveau moyen, cet exercice sert à clarifier les idées, à enlever les doutes, et donc à se rassurer. La traduction joue donc un rôle d'assurance pour les deux premiers groupes d'élèves. Quant aux élèves qui n'ont pas de difficultés, la traduction peut être un exercice ludique.

La traduction n'est pas un simple transcodage entre deux langues. Dans la classe de langue, il va de soi qu'il faut inscrire les exercices de traduction dans une perspective communicative. L'enseignant peut aider les apprenants à développer les compétences communicatives et interculturelles à travers les exercices de traduction. C'est d'autant plus valable si l'on compare les activités de traduction et celles de communication. On voit alors que ces deux types d'activités font appel toutes les deux, aux quatre compétences nécessaires : les compréhensions et les expressions orales et écrites. De plus, la traduction n'est pas une simple activité qui se fait entre les langues. C'est une activité qui se fait « *de langue-culture* » à « *langue-culture* », d'une « *sociolangue* à une autre »²⁹⁷. Comme les actes de communication, la traduction mobilise les compétences générales (les connaissances générales, les connaissances spécifiques sur le sujet de traduction, le savoir socioculturel, etc.), les compétences linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, etc.), les compétences

²⁹⁵ V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, 2001, p. 43.

²⁹⁶ Lavault, *Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction*, 1987.

²⁹⁷ J.-R. Lamiral, cité par J.-R. Lamiral et E.M. Lipiansky, *op.cit.*, p. 30.

sociolinguistiques (les règles de politesse, les relations sociales entre les différents interlocuteurs, etc.), les compétences pragmatiques (savoir organiser, structurer et adapter les discours, réaliser les fonctions communicatives, etc.), et les compétences interculturelles (par exemple, être capable de trouver les équivalences existantes dans les deux langues/cultures en question).

Un autre point commun entre les activités de traduction et de communication est que ces deux types d'activités ne peuvent pas se faire sans aucune connexion, sans prendre en compte les contextes. Les activités de traduction permettent en effet aux apprenants d'utiliser les compétences nécessaires dans les situations de communications tout en respectant les règles du jeu imposées par les contextes.

Dans la vie quotidienne, il arrive que l'on rencontre des situations dans lesquelles la traduction entre la L1 et la L2 est nécessaire. Comme le note l'interviewée F4, il lui est arrivé d'aider les nouveaux arrivants taïwanais à résoudre des problèmes en utilisant sa compétence d'interprétation. Par ailleurs, certains étudiants souhaitent pouvoir utiliser la L2 dans leurs futures professions. La compétence de traduction / d'interprétation est capitale lorsque le métier demande une mise en relation de deux langues et de deux peuples. Ces situations interpellant la compétence de traduction sont tout à fait naturelles. Les étudiants peuvent s'imaginer facilement quand ils prévoient un séjour linguistique, des études dans les pays où la langue cible est utilisée ou dans le cadre de leurs activités professionnelles.

4. Acquérir la compétence interculturelle dans les classes taïwanaises

On considère souvent que, munis de suffisamment de compétences linguistiques et plongés dans le contexte socioculturel français, les étudiants TF ont plus de facilités à établir une conversation avec les Français. Néanmoins, les entretiens nous ont montré que ce n'est pas toujours évident d'entrer en contact avec les natifs pour nos interviewés TF. Par manque de compétence (inter)culturelle, certains d'entre eux ont confié qu'ils ne connaissent pas de stratégies adéquates pour maintenir une conversation avec les natifs français. Par ailleurs, les stéréotypes que se font les interviewés des Français rendent les prises de contact encore plus délicates. Abdallah-Preteuille explique que

« La maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas une bonne communication. Il faut aussi prendre en compte la relation entretenue entre les

interlocuteurs. Communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte dans un temps et dans un lieu »²⁹⁸.

En outre, « *De peur de gêner ou d'être gêné, chacun essaye de se réduire à ce qu'il pressent être commun ou à ce qu'il pense que l'autre attend qu'il soit. En fait, on s'interdit de percevoir l'altérité* »²⁹⁹. Il est dommage que, pour certaines personnes, cette peur devienne un obstacle qui les empêche de faire un pas vers l'autre. Pour aider les étudiants taiwanais à vaincre cette peur, il est nécessaire de développer les connaissances et les compétences socioculturelle, sociolinguistique et interculturelle. Ces outils aident les apprenants à construire un sentiment de sécurité, à se sentir bien équipés en comprenant comment fonctionne « l'autre », en sachant comment voir « l'autre » par rapport à « soi-même » et comment entretenir une relation avec lui, ce qui leur permet de se sentir à l'aise et d'établir une communication plus facilement lors d'une rencontre interculturelle. Pour les étudiants taiwanais résidant en France, il est primordial d'acquérir une attitude « *d'ouverture et de décentration, au-delà de l'enfermement identitaire* »³⁰⁰ et de développer ce comportement « *de manière à ne pas s'interdire des expériences directes et assumées d'autres formes de vie sociale au sein de cette autre communauté, à laquelle l'utilisateur/apprenant peut demeurer étranger* »³⁰¹. Pour arriver à cet objectif, nous rejoignons l'idée de Zarate qui consiste à

« (...) mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables »³⁰².

²⁹⁸ M. Abdallah-Preteuille, *La communication interculturelle du cliché à l'énigme*, 1999, p. 17.

²⁹⁹ F. Fouquet, cité par M. Abdallah-Preteuille, *Vers une pédagogie interculturelle*, 1996, p. 187-188.

³⁰⁰ J-C. Beacco, *Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignement des langues*, 2004, p. 282.

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1995, p. 98.

4.1. Inscrire les contenus socioculturels dans leurs contextes

Les manuels récents ont pris conscience de l'importance de la culture en classe de langue et ils proposent un apprentissage combiné de la langue et de la culture dès le niveau débutant. Cependant, l'enseignement d'une culture étrangère n'est pas une tâche facile. Dans les classes de français à Taïwan, la culture est souvent présentée par des faits isolés. La démarche employée est souvent une présentation des objets, des faits ou des caractères d'un pays et de son peuple comme un objet d'étude, avec pour but de satisfaire la curiosité des apprenants. Or, la réalisation de ces thèmes culturels est souvent globalisante et restreinte, et leurs contextes ne sont pas toujours pris en compte. Cette présentation superficielle et descriptive risque de créer des stéréotypes, d'entraîner des préjugés, voire de provoquer une idéalisation ou un rejet de la culture cible. De ce fait, il nous paraît important de savoir ce qu'il y a à enseigner comme objet culturel d'étude, et comment enseigner ce dernier.

En ce qui concerne les contenus socioculturels inscrits dans l'apprentissage du français, mis à part des contenus comme l'histoire, la géographie, les arts, la littérature, etc., l'enseignant de français peut inviter ses élèves à réfléchir sur la société, les représentations, les valeurs, les comportements, les habitudes et les rituels de communication des Francophones.

Le *CECRL* a établi une liste, selon différents aspects, des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture. Cette liste comprend sept catégories :

- 1). la vie quotidienne (par exemple : nourriture, boisson, congés légaux, habitudes de travail, activités de loisir) ;
- 2). les conditions de vie (par exemple : niveau de vie, couverture sociale) ;
- 3). les relations interpersonnelles (comme la structure sociale et la relation entre les classes sociales, les relations entre différents groupes comme sexes, générations, races, politiques, religions, etc.) ;
- 4). les valeurs, croyances et comportements (par exemple : la classe sociale, les cultures régionales, la fortune, les institutions, la tradition, l'identité nationale, l'histoire, les arts, les religions) ;
- 5). le langage du corps (les conventions qui régissent des comportements) ;
- 6). le savoir-vivre (comme la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement) ;

7). les comportements rituels (par exemple : la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, célébrations, festivals, attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, etc.)³⁰³.

Pour éviter une description générale, les sujets socioculturels doivent être abordés en les inscrivant dans leurs contextes historiques, politiques, sociaux, et dans la valeur de cette culture. Ces sujets doivent aussi être étudiés à travers les individus et les groupes associés. Abdallah-Preteille propose que :

« chaque item culturel est à insérer dans un réseau de significations complexe et spécifique à chaque membre ou groupe participant de la dite culture. Il s'agit, en fait, de tenter de cerner une culture subjective plus que de vouloir présenter une culture objective qui ne porte jamais ou très approximativement seulement, l'index de la réalité. Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle »³⁰⁴.

4.2. La compétence sociolinguistique

La communication s'inscrit toujours dans un contexte précis. Elle demande aux interlocuteurs de mobiliser la compétence sociolinguistique qui « *porte sur la connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* »³⁰⁵. Pour ce faire, en plus des connaissances socioculturelles, il est important pour les étudiants en langue française de connaître les règles de la communication des sociétés francophones afin de savoir quelle attitude adopter et comment se comporter dans la conversation. De ce fait, les activités concernant la communication doivent être mises dans un contexte social :

« pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. Pour ce faire, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication »³⁰⁶.

³⁰³ CECRL, *op.cit.*, p. 82-83.

³⁰⁴ M. Abdallah-Preteille, *Vers une pédagogie interculturelle*, *op.cit.*, p. 175.

³⁰⁵ CECRL, *op.cit.*, p. 93.

³⁰⁶ M. Carlo (de), *L'interculturel*, 1998, p. 33.

Cinq aspects fondamentaux concernant l'usage de la langue sont notés dans le *CECRL*³⁰⁷.

Il s'agit des aspects suivants :

- 1.) les marqueurs des relations sociales, qui expriment les relations entre les interlocuteurs selon leur statut relatif, leur proximité dans la relation, etc., et qui se modifient selon le contexte de communication.
- 2.) les règles de politesse, à savoir : les phrases que l'on peut employer, les attitudes à adopter, ou les actes que l'on peut faire pour montrer la politesse, etc. Les règles de politesse varient d'une culture à l'autre, et elles sont souvent sources de malentendus. Par exemple, dans la société chinoise, la vieillesse représentant la sagesse, l'expérience, ainsi que le respect que le gens doivent aux personnes plus âgées. Ce terme a donc une image plutôt positive. On considère donc le mot « vieux » plutôt comme un compliment et on l'emploie souvent pour rendre hommage aux personnes âgées. Cependant, la vieillesse n'a peut-être pas la même connotation dans les autres sociétés, et l'emploi du mot « vieux » pour décrire les gens peut être considéré comme mal poli. Il est important pour les locuteurs de connaître les règles de politesse et de se conduire de manière appropriée lorsqu'ils sont dans une conversation interculturelle.
- 3.) les expressions de la sagesse populaire : les proverbes et les expressions figées expriment les attitudes, les usages, les valeurs, les règles et les croyances d'un peuple. L'élève en langue étrangère peut donc apprendre la culture cible à travers ces expressions. L'enseignant peut demander aux apprenants ayant un niveau plus élevé de d'abord reconnaître et ensuite maîtriser les expressions qui contiennent la sagesse d'une langue et qui montrent la richesse, la finesse et la subtilité de cette dernière.
- 4.) les différences de registre : Il s'agit des « *différences de niveaux de formalisme* »³⁰⁸ de la langue cible. Selon les différents contextes, avec différents interlocuteurs, on doit utiliser la langue avec un registre plus ou moins formel, plus ou moins familier ou neutre. Le *CECRL* conseille aux apprenants d'apprendre un registre plutôt neutre au début de l'apprentissage, car « *c'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des gens inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux* »³⁰⁹. Avec la progression, les apprenants apprendront d'abord à reconnaître et ensuite à utiliser les registres plus formels ou plus familiers. Par contre, il faut prévenir les apprenants qu'il faut employer ces derniers

³⁰⁷ *CECRL, op.cit.*, p. 93.

³⁰⁸ *CECRL, op.cit.*, p. 93.

³⁰⁹ *Ibid.*

registres avec prudence, car l'utilisation des registres plus formels ou familiers dans les situations inadéquates risque de produire des malentendus.

5.) les dialectes et les accents : sans mentionner les particularités et les variations de la langue française en fonction des différents pays francophones, on peut déjà relever plusieurs accents et formes linguistiques de la langue française selon les différents groupes sociaux et les différentes régions. En plus des aspects mentionnés ci-dessus, la compétence sociolinguistique inclut aussi la capacité de reconnaître les marques linguistiques variées selon les différents groupes. Le *CECRL* explique qu'« Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant »³¹⁰.

4.3. La compétence interculturelle

Les cultures peuvent influencer la façon de penser, de percevoir, de communiquer avec les gens appartenant aux mêmes cultures et à des cultures différentes. La communication nécessite donc une compétence interculturelle chez les interlocuteurs. N'étant pas une compétence innée, la compétence interculturelle est maintenant un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère. Son but est d'aider les apprenants à prendre conscience de la relation entre « je » et « l'autre » pour arriver à une communication réussie. Le *CECRL* rappelle que

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux »³¹¹.

³¹⁰ *CECRL, op. cit.*, p. 95.

³¹¹ *Ibid.*, p. 83.

Il complète la définition de l'interculturel en désignant les compétences à acquérir par les apprenants :

- la capacité d'établir une **relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère,
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité à reconnaître et à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture,
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et à gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels,
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées³¹².

Pour acquérir la compétence interculturelle, quelques idées sur lesquelles l'enseignant et les apprenants peuvent travailler ensemble, seront proposées.

4.3.1. Identité comme point d'appui

La rencontre avec l'autre amène les apprenants à construire une définition de soi, à renforcer leur identité, et à mieux comprendre leur raisonnement, leur vision du monde, et leur culture d'origine. Cette connaissance plus approfondie de soi-même peut servir de point d'appui dans les démarches pédagogiques et dans les échanges avec autrui.

Toutes les cultures sont inscrites dans des lieux et des moments donnés. Ayant une caractéristique évolutive, les traits d'une culture donnée peuvent se modifier en raison des évolutions sollicitées par différents facteurs. L'identité culturelle d'un homme suit ce mouvement et évolue aussi elle-même selon les contextes divers. Une étude sur l'histoire ou sur l'évolution de la société des apprenants permet à ces derniers de mieux comprendre ce mécanisme. En s'appuyant sur ce dynamisme de changement, l'enseignant peut faire comprendre que lors d'une communication, l'identité sert d'un élément stratégique, car

« L'individu et/ou le groupe a la possibilité, d'une part de jouer sur les différents traits qui peuvent caractériser une identité, d'autre part, de mettre provisoirement en avant, et ce en réponse à une situation donnée, une des nombreuses identités dont il est le coeur »³¹³.

³¹² *Ibid.*, p. 84

³¹³ M. Abdallah-Preteille, *Vers une pédagogie interculturelle, op.cit.*, p. 55.

Par ailleurs, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas d'acquérir une compétence culturelle identique à celle du natif.

« l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère s'effectue par un processus de socialisation tenant compte de la langue maternelle et des notions, concepts, attitude et valeurs adoptés par l'apprenant au sein de sa société d'origine et plus particulièrement dans son environnement social propre. Le point de départ ne peut donc être que **l'identité de l'élève** »³¹⁴.

En comprenant le fonctionnement de sa propre identité, l'apprenant est invité à reconnaître l'autre, comme l'apprenant lui-même, est un individu complet qui est façonné et qui fonctionne selon une autre culture. Il n'existe donc pas une seule vision du monde. Pour communiquer avec l'autre, il est important de reconnaître et d'accepter que d'autres possibilités, d'autres points de vue et d'autres raisonnements qui peuvent coexister avec la réalité selon le monde de l'apprenant. Il faut savoir se mettre à la place de l'autre pour éviter les malentendus, et pour faire progresser la discussion. A défaut, l'incompréhension persistera et la communication sera un échec, car

« Rien ne sert, en effet, d'appréhender d'autres cultures, d'autres modes, si le point de référence reste toujours le même. Il ne s'agit pas de savoir comment les autres s'ordonnent par rapport à soi, mais d'être capable d'une certaine ubiquité »³¹⁵.

4.3.2. Admettre la diversité : les discours sur les différences et les similitudes

Dans son ouvrage « *Vers une pédagogie interculturelle* » (1996), Abdallah-Preteceille explique que les discours récents portés sur la différence entre les groupes peuvent avoir des conséquences négatives sur les personnes qui tiennent ces propos. L'auteur explique que la différence sert à s'identifier et à se donner des repères. Cependant, ces discours, qui se basent essentiellement sur la distinction entre « nous » et « les autres », peuvent conduire à un sentiment de supériorité à l'égard des autres groupes, et créer l'ethnocentrisme chez des gens. Certaines personnes s'appuient sur leurs idées, qu'ils considèrent comme la normalité et la

³¹⁴ V. Castellotti et M. Carlo (de), *op. cit.*, p. 88.

³¹⁵ M. Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle, op.cit.*, p. 153.

« réalité » selon eux, pour juger les autres. Pour eux, il n'y a que leurs propres visions du monde qui répond à l'universalité et le risque d'imposer leurs propres règles et cultures aux autres, est très grande. Pour d'autres personnes, des images de mystères se créent vis-à-vis des pays qui leurs sont lointains et inconnus, et les discours sur les différences se traduisent dans ce cas-là par l'exotisme. Les nouvelles cultures sont alors ignorées car ces personnes restent distantes et ne pénètrent pas ces autres cultures. Enfin, la différence crée aussi l'indifférence : « puisque l'autre n'est pas comme moi, je n'ai pas besoin de le comprendre ». Abdallah-Preteceille ajoute que :

« A travers cette opération de marquage et de stigmatisation qui vise une catégorie déterminée d'individus, il s'agit bien sûr de les exclure, d'établir des frontières qui en définiront les contours mais aussi de les faire exister comme entité distincte de sorte que le groupe dominant se trouve défini par complémentarité, sans qu'il soit besoin de la caractériser précisément et explicitement »³¹⁶.

En résumé, les discours mettant l'accent sur la différence sont dangereux et n'aident pas à comprendre « les autres ».

Cependant, la seule vérité est que personne n'est identique. Alors comment parler de ce sujet sans tomber dans le piège ? Les discours sur le pluralisme ne semblent pas non plus les meilleures solutions, car à travers ces discours, on reconnaît seulement qu'il y a des cultures différentes sans aller plus loin. L'auteur propose donc de prendre en compte la diversité, qui peut aboutir à l'universalité. La « diversité » est constituée des différences et des similitudes des gens. Il n'y a pas de connotations négatives. Il s'agit simplement des caractéristiques qui font que chaque individu est unique.

Ladmiral et Lipiansky ont exprimé que dans une démarche communicative, il faut passer outre les différences que le locuteur constate vis-à-vis de son système de valeur. Il doit parvenir à considérer les nouveautés auxquelles il est confronté comme des éléments faisant partie de la diversité socioculturelle qui lui permet de s'évaluer. La diversité est en effet un élément enrichissant dans la communication qui aide le locuteur à franchir ses propres frontières et prendre l'autre comme un sujet complet venant de la même humanité.

« Toute tentative véritable de communication interculturelle peut apparaître

³¹⁶ E. Apeflbaum, cité par M. Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, op.cit., p.68-69.

comme une démarche paradoxale. Elle suppose que celui qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étranger comme semblable et comme différent. Reconnaître l'autre comme différent, c'est accepter de relativiser mon propre système de valeurs ; c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les miennes ; c'est éviter d'interpréter les comportements de l'étranger dans mon propre langage pour tenter de comprendre la signification qu'ils revêtent pour lui-même. Il s'agit d'un mouvement de *décentration* par rapport à la position « ego-centrique » que constitue l'ethnocentrisme. (...) Reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude ; c'est le considérer comme appartenant fondamentalement à la même humanité que moi ; c'est supposer que la différence n'est pas seulement un obstacle à la communication, mais peut être un stimulant et un enrichissement. Il s'agit là de dépasser le stade esthétique de l'exotisme où l'altérité est valorisée, mais comme objet extérieur de curiosité, de désir ou de fascination. Si l'étranger peut être semblable, c'est à condition de lui ôter son statut d'objet et de le rencontrer comme sujet »³¹⁷.

Dans les classes de langues, la diversité doit être non seulement un discours didactique que l'enseignant transmet à ses élèves, mais aussi une démarche pédagogique qui aide les élèves à franchir les obstacles qu'ils se font à cause de l'altérité et de la différence. En reconnaissant que l'autre n'a pas forcément le même système de valeur que moi, les échanges deviennent des expériences enrichissantes ; en reconnaissant que l'autre et moi avons des similitudes, la conversation est dans ce cas-là possible. Une conversation interculturelle plus approfondie sera possible quand les apprenants comprennent et acceptent que l'autre, tout comme eux, est un sujet complet qui partage les mêmes valeurs humanitaires tout en gardant sa diversité.

4.3.3. Quelques suggestions pour la pratique

Comment concrétiser l'apprentissage de la compétence interculturelle dans les classes de français à Taïwan ? Il sera trop audacieux de proposer « la » solution car l'appréhension d'une autre culture peut varier selon le vécu de chaque personne. Par ailleurs, cette compétence est difficilement acquise en l'espace de quelques semaines, à travers une ou deux séquences

³¹⁷ J-R. Ladmiral et E.M. Lipiansky, *op.cit.*, p. 141-142.

d'activités. Il demande non seulement des réflexions de la part de chaque étudiant, mais c'est souvent aussi lorsque l'on est dans des situations interculturelles que l'on commence à être conscient de l'existence et les différences du « je » et « l'autre », et à prendre en compte l'importance de la compétence interculturelle. Cette prise de conscience demande du temps et des expériences. Les solutions risquent donc de rester superficielles. Nous nous contentons ici de proposer quelques activités qui pourront amener les étudiants taïwanais à réfléchir à cette question.

En classe de français, les études et les discussions sur des articles et des textes concernant la société et la culture des pays francophones permettent aux étudiants de se confronter à la réalité de ces sociétés, de comprendre les cultures francophones, de réviser les stéréotypes qu'ils ont sur les Francophones et d'éviter ceux qui sont erronés. Une fois le fonctionnement de la société et de la culture en question assimilé, les étudiants peuvent apprendre à ne pas projeter leurs propres valeurs dans la culture cible et à accepter d'autres possibilités de réagir. Comme le note Abdallah-Preteceille,

« Appréhender dans le cadre d'une pédagogie interculturelle les contacts internationaux seront des moments et des lieux privilégiés pour apprendre, non pas à se dissoudre au contact de l'autre, ni à nier celui-ci, mais à « avoir le courage de l'inter-subjectif qui est le seul moyen de s'enrichir, ce qui ne signifie pas faire sienne n'importe quelle autre manière de faire, de penser, d'être, mais de reconnaître ces autres modes comme autant de réponses justifiées, mais tout aussi limitées et limitatives que les siennes à un contexte différent du sien »³¹⁸.

En étudiant les articles sur la culture et la société cible, on peut également apprendre aux étudiants à observer les similitudes et les diversités entre eux et les gens qu'ils considèrent complètement différents. On peut mettre les apprenants en situation et les inviter à réfléchir en leur posant des questions comme : « Imaginez qu'il arrive la même situation dans notre pays, quelles seraient vos réactions ? », ou bien « Parmi les portraits de ces personnes, vous vous reconnaissez ? », « Etes-vous d'accord avec certains propos ? Pourquoi ? ». Ces questions aident les apprenants à comprendre que la diversité peut exister dans une même société aussi bien que les similitudes qui existent dans les cultures que l'on considère lointaines. Après avoir compris ce point, les étudiants pourraient voir les Francophones d'une autre façon et ils oseraient peut-être davantage faire le premier pas vers ces derniers.

³¹⁸ M. Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle, op.cit.*, p. 188.

Les jeux de rôles et les situations simulées peuvent être utilisés dans les cours pour que les étudiants puissent se mettre à la place des autres et proposer eux-mêmes les réactions et les solutions possibles dans les situations interculturelles.

Les professeurs peuvent également « *faire appel aux étudiants qui appartiennent à des cultures étrangères et qui fréquentent les institutions d'éducation* »³¹⁹. Les départements de français à Taïwan profitent souvent de la présence des étudiants francophones sur le campus et leurs proposent d'animer les ateliers de conversation pour les étudiants taïwanais. Cette communication interactive et interculturelle est un très bon exercice dans le processus d'acquisition de la compétence interculturelle. En effet, l'être humain apprend à communiquer en se situant dans son environnement culturel. Il perçoit d'abord comment l'environnement organise et transforme ensuite cette perception physique en une expérience significative. Cette dernière lui permet ensuite d'établir un lien entre l'humain et le monde autour de lui. Les ateliers organisés par les étudiants francophones créent un environnement qui est nouveau pour les étudiants taïwanais. Cependant, c'est un environnement plutôt sécurisant qui est un transit (une communication entre les Français et les Taïwanais sur un campus taïwanais) entre un environnement que les étudiants connaissent et maîtrisent (dans une communication avec seulement des interlocuteurs taïwanais) et un autre qui est totalement étranger (par exemple, dans une communication avec seulement les Français, dans un contexte français). De plus, ces ateliers permettent non seulement à ces deux groupes d'étudiants de pratiquer leurs langues respectives à l'aide des autres, mais aussi d'échanger leurs idées, d'observer comment l'autre groupe se comporte, de discuter sur leurs propres observations, de se comprendre, et enfin, de reconnaître l'autre comme sujet réel autant que soi-même. Comme l'explique Chambeau,

« Les autres se réclamant de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent, par contre, sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échanges qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se métisser mutuellement, et aussi sur l'intersubjectivité. L'interculturel sollicite deux Sujets. Il s'agit désormais de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuellement de son regard « choisifiant » »³²⁰.

Finalement, les professeurs peuvent encourager les étudiants à apprendre une autre langue

³¹⁹ F. Ouellet, *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, 1991, p. 121.

³²⁰ Chambeau, cité par M. Carlo (de), *op.cit.*, p. 44.

encore plus différente du chinois ou des langues occidentales, et comme le note Ouellet :

« afin de percevoir leur richesse humaine, de réduire notre ethnocentrisme et d'apprendre à évaluer les autres non plus en fonction de nos propres standards culturels mais en fonction de leur propre contexte »³²¹.

Conclusion

Malgré de nombreuses difficultés empêchant l'application des activités communicatives dans les classes de français, les étudiants taïwanais sont tout de même conscients de l'importance de l'oral dans l'apprentissage de cette langue. La majorité estime que l'oral est l'élément le plus important lorsque l'on apprend une langue étrangère. Beaucoup d'étudiants expriment leur souhait d'améliorer leurs compétences orales, surtout chez les étudiants apprenant le français à Taïwan. Ceci montre implicitement un manque et/ou un besoin d'oral chez ces jeunes étudiants.

L'introduction des activités qui suscitent l'envie de parler et qui développent la compétence de communication chez les apprenants est le travail primordial pour les enseignants de français. Pour atteindre l'objectif communicatif, les outils linguistiques, culturels, et sociolinguistiques, qui sont indispensables dans les situations de communication, doivent être pris en compte pour construire cette compétence. Par ailleurs, la maîtrise de ces outils rassure les apprenants lorsqu'ils produisent des énoncés en langue étrangère. Par conséquent, nous sommes d'accord avec l'idée de combiner les activités d'exposition à la langue et la pratique communicative avec des activités de réflexion explicite³²². Nous proposons d'introduire avec souplesse une approche communicative mieux adaptée aux besoins et aux habitudes de notre public, et de réexaminer et revaloriser certains contenus tout en gardant un objectif communicatif.

Les entretiens avec les étudiants résidant en France ont révélé que le manque de compétence interculturelle, autant que le manque de compétences linguistiques, est un « handicap » qui bloque la conversation et la prise de contact chez certaines personnes. Cette compétence souvent oubliée en classe de langues mérite une place aussi importante que les autres. Les professeurs peuvent sensibiliser leurs élèves à ce sujet à travers des textes et des

³²¹ F. Ouellet, *op.cit.*, p. 121.

³²² Schmidt, cité par L. Nussbaum, *Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*, 1999, p. 37.

situations concrètes. Quand l'apprenant accepte l'autre comme lui-même, qu'il raisonne selon sa propre culture, et qu'il réalise qu'il peut avoir des similitudes dans la diversité, dans ce cas-là, rencontrer l'autre ne sera plus un événement effrayant, ni un affrontement conflictuel, ni une aventure purement exotique. Et c'est seulement dans cette situation que faire un pas vers l'autre et établir une conversation plus approfondie seront possibles.

Chapitre 11 : Dépasser les rapports individuels et la référence unique

Introduction

A travers l'analyse des entretiens, nous pouvons constater des pratiques différentes entre les étudiants TT et TF. Le premier groupe se contente de pouvoir « comprendre » le français et d'appliquer des méthodes « réceptives » pour apprendre cette langue ; tandis que les étudiants TF cherchent à communiquer, et c'est à travers les productions orales qu'ils éprouvent un sentiment de réussite. Cette expérience n'existe pas vraiment dans les pratiques d'apprentissage en classe de français à Taïwan, et ce manque peut expliquer une progression insatisfaisante au niveau de la production des étudiants taïwanais qui apprennent le français à Taïwan. Comment envisager alors favoriser les productions orale et écrite en classe de français à Taïwan ? Par ailleurs, comment amener les étudiants à utiliser leurs acquis pour réaliser des actions concrètes ? Pour cela, nous pensons qu'il faut d'abord positionner l'apprenant au centre de l'apprentissage, dépasser les rapports individuels, et faire que la langue cible devienne un outil pour réaliser des missions.

L'analyse des entretiens effectués auprès des étudiants taïwanais révèle des interactions individuelles voire restrictives en classe de français à Taïwan. L'avantage de cette pratique est que l'enseignant peut contrôler la production de ses étudiants, les aider et les corriger immédiatement. Or les effectifs en classe sont souvent élevés à Taïwan. Les étudiants doivent se partager le temps, et ils ont l'impression qu'une personne ne peut dire que quelques phrases pendant une séance de cours.

Le travail en groupe est souvent une méthode recommandée pour résoudre ce problème. On peut observer dans nos entretiens que certaines activités sont faites en groupe, mais elles sont tout de même assez limitées. Il s'agit pour la plupart de temps de discussions sur des sujets divers et des jeux de rôles. Ces activités offrent des occasions aux étudiants de parler mais si l'enseignant ne propose que ces deux activités pour encourager la production de discours, les cours deviendront routiniers. De plus, ces activités ont leurs limites : tous les étudiants ne participent pas volontairement aux discussions, et les situations simulées restent imaginaires. Les étudiants ne se sentent pas forcément concernés.

Par ailleurs, la production orale n'intervient qu'en partie dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La communication implique aussi bien les compétences écrites qu'orales.

Les cours de langues perdraient leur équilibre si on n'insistait que sur l'oral. De plus, si les apprenants sont plus à l'aise à l'écrit, pourquoi ne pas utiliser des tâches mobilisant simultanément l'écrit et l'oral pour les motiver ? Une combinaison des activités orales et écrites nous semble donc nécessaire pour les cours de langue, qui, par ailleurs, correspond mieux à des situations que l'on peut rencontrer dans la vie réelle.

Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment préparer un contexte linguistique sécurisant pour « faire parler » les étudiants. Néanmoins, « faire parler » est souvent une obligation qui exige les étudiants à reprendre et à combiner ce qu'ils ont appris pour produire leurs « propres » phrases. Pour nous, cette démarche n'est qu'une préparation pour ensuite laisser les étudiants évoluer de manière autonome. L'exploitation d'autres activités pour encourager « tous » les étudiants à participer aux cours, à l'écrit et à l'oral, est donc une des missions primordiales des enseignants de français à Taïwan.

1. L'approche inscrite dans le *CECRL* : l'approche actionnelle

Depuis quelques années, l'approche actionnelle remplace petit à petit l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères. Cette dernière souvent considérée inadaptée pour certains groupes d'élèves a été révisée à plusieurs reprises. De ce fait, nous avons proposé une approche communicative sécurisante qui présente tout d'abord les éléments linguistiques et culturels avant de les appliquer. Cependant, si les étudiants se considèrent comme « apprenants » (ce qui est la réalité), il est possible qu'ils réagissent selon leur culture d'apprentissage, interprètent toujours la relation « enseignant versus apprenant » en « maître (la personne qui transmet les connaissances) versus élève (la personne qui écoute et qui reçoit les connaissances). Ils restent alors silencieux en classe de français.

Ce n'est pas une situation singulière que l'on ne trouve qu'à Taïwan. Dans beaucoup de pays, on peut rencontrer la même difficulté dans l'enseignement des langues étrangères. Depuis quelques années, des didacticiens se penchent sur ce sujet et commencent à réviser l'approche communicative. Le rôle de l'apprenant est repositionné dans la didactique des langues : il devient non seulement l'acteur de son apprentissage, mais il doit aussi réagir comme un « acteur social » en classe de langues. A partir de cette perspective, le *CECRL* propose une approche actionnelle et décrit celle-ci ainsi :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social »³²³.

Par cette définition de l'approche actionnelle, méthode à appliquer en classe de langues et privilégiée par le *CECRL*, quelques changements en rapport avec le rôle de l'apprenant et de l'apprentissage peuvent être relevés.

1.1. De « l'apprenant » à « l'utilisateur social »

Premièrement, l'approche actionnelle inclut l'idée de « l'utilisateur » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De façon plus précise, l'apprenant n'est plus une personne qui n'a que pour unique fonction apprendre. Avant d'être apprenant, il est utilisateur de la langue cible. Par conséquent, ses actes d'apprentissage ne deviendront significatifs que lorsqu'il sera acteur de son propre apprentissage et qu'il sera capable d'associer les compétences acquises et ses savoirs / savoir-faire antérieurs pour l'accomplissement de tâches. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas uniquement langagières.

« Apprendre pour agir » et « apprendre pour réaliser des tâches » sont aussi des facteurs essentiels qui caractérisent majoritairement les apprentissages en milieu homoglotte. Dans ce contexte, les apprenants sont obligés d'appliquer leurs compétences apprises en classe de langue pour survivre, vivre et s'intégrer dans le pays d'accueil. La progression est évaluée par les notes, par les performances pour accomplir différentes tâches et par la complexité des projets à réaliser. Ces missions demandent souvent des compétences croisées. Au contraire, dans un milieu hétéroglotte, l'apprentissage est évalué par des questions ou par des situations de communication virtuelles. La nécessité d'appliquer en situations réelles des compétences

³²³ *CECRL, op.cit.*, p. 15.

appries, source de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, n'existe pas vraiment dans l'apprentissage en milieu hétérogène. Il faut donc penser à l'intégration de cet aspect utilitaire et actionnel dans l'apprentissage des langues, ce qui peut rendre les cours plus dynamiques et montrer la possibilité d'utiliser la langue cible dans des situations différentes.

1.2. Des « situations de communication » aux « tâches »

L'approche communicative a emprunté la notion d'« actes de parole », mise en œuvre par Austin et Searle, comme base théorique. Le langage est désormais considéré comme un outil pour agir dans des situations données, pour « *influer sur la réalité* »³²⁴, et pour réagir ou faire réagir son interlocuteur. Les actes de parole sont transformés en contenus à enseigner. Avec cette perspective pragmatique, l'acte de parole est considéré comme « l'unité minimale de la conversation ». Les manuels suivant cette approche organisent les unités ou les leçons selon les différents actes de parole à apprendre. L'objectif de ce processus est « *que les apprenants auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions* »³²⁵. A partir de cette idée, on met les apprenants en situations de communication (par exemple, au marché) et on leur apprend à saluer, demander, proposer, exprimer son opinion, accepter, refuser, prendre congé, etc.

Le *CECRL* redéfinit les contenus de l'enseignement des langues et confirme le rôle d'« usager » de l'apprenant en distinguant « l'acte de parole » qui porte sur les effets linguistiques et « les actions en contexte social » qui visent à utiliser une langue étrangère comme un outil social. Bien entendu, l'application de l'un n'empêche pas celle de l'autre puisque la communication fait partie des « actes sociaux ». La prise en considération des actes sociaux dans l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère comble la lacune dans l'approche communicative qui « *s'était efforcée de neutraliser cette distinction entre l'agir d'apprentissage (ou scolaire) et l'agir d'usage (ou social), son activité de référence, la simulation, consistant pour l'élève à parler en tant qu'apprenant comme s'il était un usager, à y réaliser en classe des actes de parole comme s'il agissait ainsi en société* »³²⁶.

A partir de cette perspective, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus uniquement d'apprendre à réagir dans des situations de communication données, mais de

³²⁴ G. Siouffi et D. Raemdonck, *op.cit.*, p. 146.

³²⁵ L. Porcher, cité par P. Martinez, *op.cit.*, p. 72.

³²⁶ C. Puren, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, 2006.

« dépasser un apprentissage de la langue qui serait basé uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action »³²⁷, et d'accomplir des « tâches » desquelles la communication fait partie intégrante.

1.2.1. Deux types de tâches

Deux critères proposés par Bouchard nous aident à faire la distinction entre un exercice, une activité et une tâche. Tout d'abord, les supports utilisés dans les exercices sont fabriqués spécifiquement pour renforcer l'apprentissage et ceux pour les activités et les tâches sont authentiques. Deuxièmement, l'interaction entre les apprenants n'est présente que dans l'exécution des tâches³²⁸.

La notion de tâches, à l'origine des recherches anglo-saxonnes, est la conception des cours de langues proposée par le *CECRL*. Toutefois, cette notion n'est pas immobile et on observe l'évolution de la notion de tâches depuis quelques années dans les différentes applications de méthodes en classe de langues. Une tâche peut être conçue selon deux types d'objectifs. Le premier vise un objectif purement linguistique. Les compétences linguistiques sont en soi l'objectif des activités proposées. Dans ce cas-là, la tâche correspond à « un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique »³²⁹. L'apprenant s'engage « 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, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle »³³⁰. L'application de ce type de tâche consiste à « échanger des significations pour parvenir à un résultat »³³¹.

Pour le second type de tâches (dont la communication fait également partie), les compétences linguistiques sont considérées comme des outils comme les autres et qui font partie du processus pour accomplir une mission ou un projet, et pour résoudre un problème, etc. Il s'agit des différentes activités sociales de la vie. Cela correspond à ce que le *CECRL*

³²⁷ Claire Bourguignon, *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, 2007.

³²⁸ J-P., Cuq, *op.cit.*, p. 234.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ *CECRL, op.cit.*, p. 121.

³³¹ J-P., Cuq, *op.cit.*, p. 234.

associe avec l'approche actionnelle :

« On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple. La perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le Cadre européen sont alors proches »³³².

Lors de la conception d'une tâche, l'enseignant doit prendre en compte le « contexte » dans lequel se situe la tâche. Une tâche doit s'inscrire dans un contexte donné, qui renvoie à la « *multitude des évènements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication* »³³³. Ce contexte doit se trouver lui-même dans un domaine précis, qui correspond à un des grands secteurs de la vie sociale. Après avoir connu le contexte physique de la tâche, on peut mieux le définir et cela aide les apprenants à choisir certaines stratégies ou à mobiliser certaines compétences durant la réalisation de la mission demandée.

1.2.2. Définition d'une « tâche » selon le CECRL

Le CECRL définit la notion de « tâche » comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* »³³⁴. Il s'agit de « *l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel* »³³⁵.

Une tâche peut être divisée en plusieurs « micro-tâches » qui sont élaborées à partir de la « macro-tâche » et qui sont susceptibles de favoriser l'accomplissement de cette dernière pour les apprenants. La réalisation d'une tâche est en effet un processus pouvant être fait en plusieurs étapes. Il arrive même que dans une étape, l'apprenant soit invité à faire appel à plusieurs paramètres pour arriver à son but. Pour réaliser une tâche, l'apprenant doit appliquer des stratégies pertinentes et mobiliser des compétences données afin de « *mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* »³³⁶. Lorsque l'on examine la réalisation d'une tâche, il est important pour

³³² *Ibid.*

³³³ CECRL, *op.cit.*, p.15.

³³⁴ *Ibid.*, p. 16.

³³⁵ *Ibid.*, p. 121.

³³⁶ CECRL, *op.cit.*, p. 121.

l'enseignant de prendre en compte les compétences dont disposent les apprenants, les conditions et les contraintes propres à la tâche qui peuvent varier d'une activité à l'autre, et les stratégies utilisées par les apprenants pour l'accomplir.

Dans la classe de langue, l'enseignant doit proposer également des tâches permettant *« la prise en compte des phénomènes langagiers, la reconnaissance des problèmes, la vérification d'hypothèse à partir de l'observation de leurs productions et de la rétroalimentation des partenaires – phénomènes attestés dans les corpora sous forme de reformulations, appels à l'aide, etc. »*³³⁷.

En considérant les compétences des apprenants et le contexte défini, l'enseignant pourra mieux fixer les objectifs, choisir les supports et le dispositif convenus pour concevoir des tâches adaptées. Il pourra également mieux définir voire modifier les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants dans une tâche, et envisager le résultat attendu de la tâche pour l'évaluation.

1.3. Des « compétences linguistiques » au « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » jusqu'au « savoir-apprendre »

Suivant cette logique d'« acteur social » et d'« usager de la langue cible », pour réaliser une tâche, l'apprenant ne peut plus se contenter de ses compétences linguistiques acquises en cours et de son rôle de récepteur. Il doit mobiliser ses compétences et ses connaissances, linguistiques ou non, pour réaliser les tâches. Cette prise en compte des compétences / connaissances préalables de l'apprenant, et la demande d'utilisation des stratégies appropriées pour accomplir les missions rendent la classe de langue plus vivante. Pour les élèves doués en langue, la réalisation des projets concrets en langue étrangère est un challenge motivant. Pour ceux qui progressent moins vite en langue, la maîtrise de la langue n'est plus la seule condition permettant de participer aux activités, ni le seul critère pour l'évaluation. On dégrade le rôle de « seule référence » de la langue et celle-ci devient un outil parmi d'autres pour atteindre le but. De plus, cette étape de « réalisation d'un projet » donne du sens à l'apprentissage : la forme d'une langue n'est pas le seul objet de l'apprentissage, l'utilisation de cette langue ne se restreint non plus pas aux situations de communication exigées par l'enseignant. C'est un outil comme la langue maternelle de chaque élève qui permet de

³³⁷ L. Nussbaum, *op.cit.*, p. 36.

réaliser des missions concrètes, et d’agir de manière pertinente dans des situations données.

2. De l’approche communicative sécurisante à l’approche actionnelle

2.1. Relations tâches – actions en classe de langue

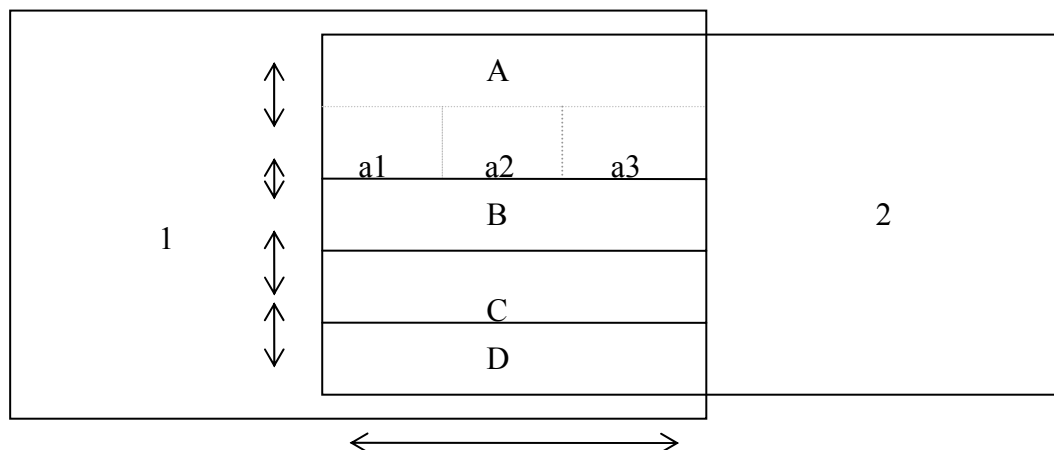
L’approche actionnelle signifie-t-elle un rejet des activités communicatives ? La réponse est non et la raison est évidente. Comme le note le *CECRL* : « *Afin d’accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d’apprentissage ou d’évaluation, l’utilisateur / l’apprenant d’une langue s’appuie aussi sur des compétences langagières communicatives* »³³⁸. La communication fait donc partie des activités sociales. Les stratégies ainsi que les compétences acquises à travers des activités ayant un but communicatif, sont des outils comme les autres, qui permettent aux apprenants de mener à bien leurs tâches.

En ce cas, comment aménager ces différentes approches dans une classe de langue ? Quels sont leurs rôles respectifs ?

Nous empruntons ici l’idée de Puren traitant les relations tâches (unité de sens au sein des agissements scolaires ou de l’apprentissage) - actions (unité de sens au sein des agissements sociaux ou de l’usage) qui nous permettront de mieux cerner notre question.

Puren a noté les relations possibles en classe de langue entre actions et tâches. Elles peuvent être décrites comme ceci :

³³⁸ *CECRL, op.cit., p. 122.*



1. La société comme domaine de réalisation des actions.
 2. La classe comme domaine de réalisation des tâches.
-
- A. La classe comme lieu d'étayage, de la part de l'enseignant, quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les tâches demandées, mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage. Cet étayage peut se faire avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*) après (a3, *reprise*) leur réalisation.
 - B. La classe comme lieu de conception d'actions.
 - C. La classe comme lieu de simulation d'actions.
 - D. La classe comme lieu d'action.

Schéma 11.1 : Relations tâches - actions en classe de langue³³⁹

Puren explique que la partie où les sections 1 et 2 se chevauchent est flexible. Chaque méthodologie élargit ou restreint cette partie regroupée, et intègre plus ou moins les élèves dans les actions sociales. De plus, chaque méthodologie accorde différents degrés d'importance aux intersections A, B, C et D.

- Relation tâches – actions dans la méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle privilégie la partie A (la classe comme lieu d'étayage), et plus précisément a1. Cette méthodologie attache beaucoup d'importance à l'apprentissage

³³⁹ C. Puren, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, op.cit.

répétitif et par cœur du vocabulaire et de la grammaire. Cette mise à disposition des outils linguistiques ne répond peut-être pas directement le besoin communicatif de l'apprentissage, mais on prépare des élèves à travers la lecture et la traduction des textes littéraires pour qu'ils puissent continuer à lire et à traduire plus tard. C'est une méthodologie que l'on estime éloignée de la pratique réelle des langues étrangères. Néanmoins, on peut considérer que l'un des objectifs des cours de langue, qui fait très bien partie des activités sociales, est en effet de former des gens capables de lire ou de traduire des œuvres littéraires.

- Relation tâches – actions dans la méthode audio-visuelle et la méthode SGAV

La méthode audio-visuelle tente, dans un premier temps, de former rapidement des gens qui savent parler d'autres langues, puis dans un second temps, des gens qui peuvent communiquer à l'oral dans les situations quotidiennes en langues étrangères. Pour arriver à ce but, cette méthode privilégie la zone A, particulièrement a3 (reprise) qui emprunte le concept « stimulus – réaction – renforcement » en employant des exercices structuraux, pour que la production orale devienne un acte spontané et sans réflexion. Les contenus linguistiques sont présentés sous forme d'enregistrements (a2, soutien) qui occupent aussi une place très importante dans cette méthode.

La méthode SGAV a le même objectif, c'est-à-dire de préparer les gens à communiquer dans une langue étrangère. Un fort lien entre a1 et a2 peut être constaté : les éléments linguistiques nouveaux (a1) sont présentés accompagnés de films fixes (a2). Après une phase d'écoute active, l'apprenant est invité à répéter et à reproduire les énoncés à l'aide des images (a3) qui sont situationnelles. Ce dernier sert cette phase de préparation à produire lui-même des énoncés nouvellement appris dans des contextes similaires (partie C, la classe comme lieu de simulation d'actions).

Ces deux méthodes prêtent toutes les deux attention à la répétition (a3). Pour elles, cette activité permet aux apprenants de bien s'entraîner et assimiler oralement les structures apprises. A partir de cette base solide, les apprenants peuvent produire leurs propres énoncés plus tard avec plus de facilité.

- Relation tâches – actions dans l'approche communicative

Comme pour la méthode audio-visuelle et pour la SGAV, l'objectif de l'approche communicative est la communication en langue étrangère. Pour que les élèves puissent

communiquer plus tard en société, on leur demande de « *communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société (activité de simulation)* »³⁴⁰. On voit bien que les activités privilégiées dans cette approche sont celles qui créent des simulations de situations réelles : les élèves sont invités à se mettre dans des situations simulées, et à réaliser des sketches ou des jeux de rôles selon certaines consignes. La phase d'étayage est réduite dans cette approche par rapport aux autres méthodes. Par exemple, dans le *Guide pédagogique* pour l'enseignement de l'anglais L2 au primaire, un guide qui suit l'approche communicative et qui est publié par le ministère de l'Éducation du Québec en 1981, suggère une phase de présentation brève qui introduit les objectifs de base³⁴¹. Puren note également que dans certains manuels suivant l'approche communicative, les éléments linguistiques sont donnés « *de manière très ponctuelle* », et l'objectif des cours est de faire parler les élèves immédiatement dans des situations simulées³⁴². En ce qui concerne des activités de répétition, il existe une autre forme d'étayage, par rapport aux autres méthodes mentionnées plus haut. Cette approche suit une « *pédagogie moins répétitive* », avec moins d'exercices formels au profit « *d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs* », car « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* »³⁴³.

- Relation tâches – actions dans l'approche actionnelle

Le *CECRL* adhère, quant à lui, à une perspective actionnelle dont les cours sont considérés comme une possibilité de réalisation des actions sociales plutôt qu'une simple formation linguistique ou de communication. L'objectif de cette approche est donc de former des « acteurs sociaux » à travers des langues étrangères. Toutes les actions faisant appel aux compétences linguistiques, socioculturelles, sociolinguistiques ou interculturelles font naturellement partie des actions sociales. Pour cela, on propose des activités permettant aux élèves de concevoir eux-mêmes des actions réelles ou virtuelles, dans un contexte authentique ou scolaire, et ensuite de les réaliser.

Dans les manuels dans lesquels les auteurs disent suivre cette perspective actionnelle, on retrouve non seulement des activités concernant les différentes situations de communication qui se basent sur les actes de paroles, mais aussi des tâches qui intègrent les zones B (la classe

³⁴⁰ C. Puren, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, *op.cit.*, p. 7.

³⁴¹ C. Germain, *op.cit.*, p. 208.

³⁴² C. Puren, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, *op.cit.*, p. 9.

³⁴³ P. Martinez, *op.cit.*, p. 74.

comme lieu de conception d'actions) et D (la classe comme lieu d'action) décrites dans le tableau « Relations tâches - actions en classe de langue ». Voici un exemple extrait du manuel *Alter Ego 1* (Hachette, 2006, p. 122-123) :

Figure 11.1 : A. Berthet et al. : *Alter Ego A1*, Hachette, 2006, p. 122 - 123.

Les éléments linguistiques sont fournis dans les deux dialogues et sur le « site Internet » (page gauche) à partir duquel les apprenants sont invités à observer et à répondre aux questions (page droite, rubriques 1 à 5) (a1, préparation). Ces éléments linguistiques sont présentés accompagnés d'images (a2, soutien) et une rubrique « Point Langue » aide les élèves à saisir le point grammatical que l'on aborde dans cette leçon. Dans la rubrique « Point Culture », une petite activité interculturelle est proposée pour que les apprenants puissent savoir quand et comment offrir un cadeau dans les différents pays / régions. Différent des manuels suivant un processus plutôt traditionnel, ce manuel ne rentre pas dans les détails de la grammaire ni du vocabulaire à la phase « présentation ». Par ailleurs, au lieu de montrer d'abondantes règles, les élèves sont invités à « observer » et à participer aux activités selon

les consignes données. Très rapidement, les élèves doivent se baser sur les informations qu'ils possèdent pour produire des phrases en simulation d'achat de cadeaux (page droite, rubriques 6). Dans l'exemple que nous montrons ici, le manuel donne la consigne suivante :

« Jouer la scène à deux. Vous voulez faire un cadeau à une personne de la classe. Vous consultez le site idées cadeaux et vous choisissez ensemble un cadeau précis. Vous précisez à qui vous souhaitez faire le cadeau, l'occasion, le type de cadeau, votre budget ».

A travers cette consigne, l'auteur essaie de faire de cette activité une conception d'actions : les apprenants sont invités à faire un projet eux-mêmes. Ils choisissent la personne et le cadeau à offrir. Il leur faut justifier la raison et ils doivent même définir leurs budgets. Par ailleurs, cette activité leur permet de pouvoir réaliser une action : selon la phrase « Vous consultez le site « Idées cadeaux » », l'enseignant peut demander aux apprenants de consulter effectivement un site concernant les cadeaux sur Internet pour réaliser cette tâche. Les apprenants peuvent ainsi réaliser un vrai projet d'achat pour le même ou pour d'autres objectifs si l'occasion se présente.

2.2. Quelle(s) démarche(s) didactique(s) à appliquer en classe de français à Taïwan ?

Pour respecter le besoin d'un sentiment de sécurité (recherche une base linguistique solide) et l'objectif de l'apprentissage du français des étudiants taïwanais (possibilité d'utiliser cette langue au travail ou de continuer les études en France), il est nécessaire de concevoir un programme d'enseignement progressif permettant d'atteindre l'objectif fixé.

En ce qui concerne notre recherche, c'est-à-dire l'enseignement / apprentissage du français dans le cadre universitaire, les départements de français doivent établir leurs objectifs finaux en prenant en compte non seulement les besoins linguistiques mais aussi les objectifs, les motivations et les attentes des étudiants de ce cursus. A partir de ces objectifs finaux, les programmes permettant de les atteindre pourront ainsi se mettre en place.

Chaque programme se compose de plusieurs « projets ». Un projet est construit en trois phases. Tout d'abord, il s'agit d'une phase préliminaire qui prépare les apprenants en leur donnant des éléments linguistiques et culturels nécessaires pour accomplir le projet. Cette

phase de préparation pourrait être encourageante pour les étudiants car les éléments dont ils disposent sont une sorte de clé qui leur permettra de réaliser un projet. Autrement dit, ces éléments de base ne sont plus seulement des « savoirs que l'on pourrait peut-être se servir ultérieurement », ce sont des outils que les étudiants peuvent appliquer, dans la classe de langue ou en dehors, après cette préparation. L'apprentissage du français n'est plus tout simplement une activité « savante ». A travers ce processus, les étudiants acquièrent un instrument et ils apprennent à quoi sert la langue française.

Ensuite, l'enseignant donne des micro-tâches à travers lesquelles les étudiants apprennent comment et dans quelles conditions ils peuvent se servir de la langue cible. Chaque micro-tâche correspond soit à une des étapes de la macro-tâche de la phase suivante, soit à une préparation ou à un exercice préparatoire qui facilite la réussite de la tâche finale. Dans certains cas, cette phase est aussi une étape d'application, de vérification, et de reprise : pour accomplir ces micro-tâches, les étudiants sont invités à mobiliser les compétences linguistiques et culturelles déjà apprises. Lors de l'exécution d'une micro-tâche, l'enseignant et les étudiants eux-mêmes peuvent donc vérifier si les éléments de base sont bien acquis suivant leurs productions linguistiques.

La troisième phase correspond à la réalisation du projet, qui engage un processus de conception dont les étudiants sont responsables. Dans cette étape, l'enseignant donne une consigne globale sur la macro-tâche qui peut être accomplie individuellement ou en groupe. Ces projets s'inscrivent dans un contexte réel ou virtuel, et les étudiants se réfèrent aux micro-tâches déjà accomplies, font appel à leurs propres savoirs et savoir-faire, et emploient les stratégies qu'ils jugent efficaces et nécessaires pour réaliser leurs projets. La caractéristique du projet fait qu'il n'y a pas de « bonnes réponses » fixées préalablement et que tous les étudiants, même ceux qui ont des difficultés au niveau linguistique, peuvent réaliser la tâche accordée, puisque la langue n'est plus la seule condition permettant la réussite d'un projet. Le processus pour atteindre le(s) objectif(s) de chaque programme ainsi que le(s) objectif(s) final(s) peut se présenter sous forme de tableau comme ci-dessous :

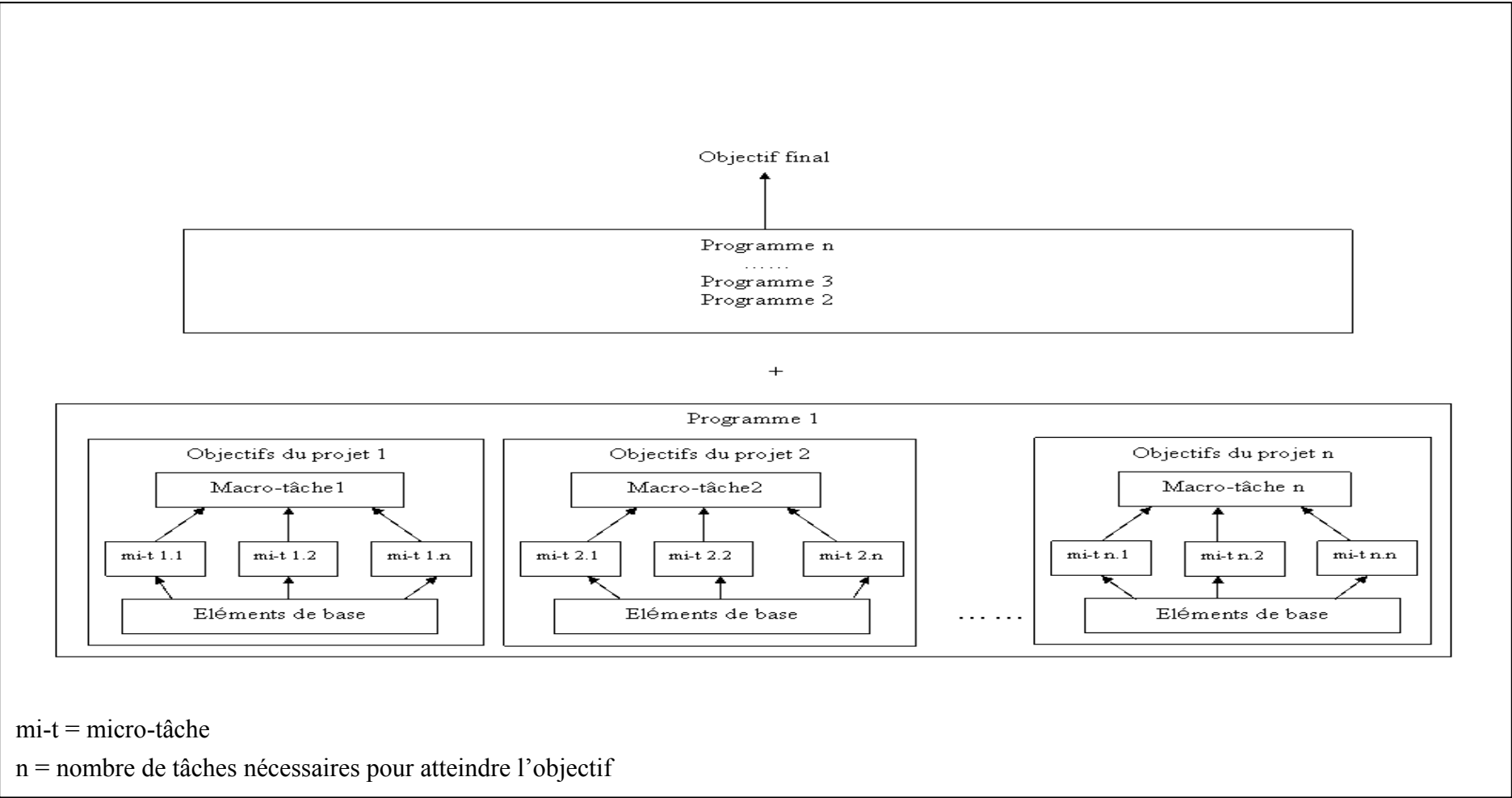


Tableau 11.2 : Processus pour atteindre l'objectif d'un projet et l'objectif final

2.3. L'évaluation dans l'approche actionnelle

Dans les approches plutôt traditionnelles, on évalue les performances des étudiants selon le nombre de bonnes réponses données lors des tests écrits (ce que l'on trouve toujours dans les sujets d'anglais pour les concours d'entrée au lycée ou à l'université à Taïwan), et/ou encore par l'intermédiaire de productions écrites comme la dissertation, la traduction des phrases, le résumé, etc. Dans l'approche communicative, on évalue en général les compétences de compréhension et de production des élèves. En ce qui concerne la compréhension, on demande à ces derniers de lire / écouter un texte, un dialogue ou un document, et à partir de ces documents, les élèves doivent répondre à des questions, faire un résumé ou un compte-rendu, débattre avec le jury, etc. Quant à la production, les étudiants doivent écrire un essai selon la consigne, exprimer leurs points de vue à propos d'un sujet (à l'oral ou à l'écrit), jouer un rôle, etc. Autrement dit, ces approches évaluent les performances et les connaissances linguistiques des élèves. En revanche, dans l'approche actionnelle, si l'on considère que les compétences linguistiques ne sont que des outils pour remplir des missions ou pour réaliser des projets, que peut-on évaluer et comment l'évalue-t-on ?

A ce sujet, C. Bourguignon a donné quelques suggestions. Premièrement, l'évaluation dans la perspective actionnelle doit prendre en compte deux dimensions : « *la dimension pragmatique autour de la pertinence des informations retenues dans le cadre de la mission et du respect des éléments culturels et la dimension linguistique* »³⁴⁴. Il est possible que les apprenants aient une parfaite performance linguistique mais remplissent la mission donnée avec une procédure et une production pragmatiquement non pertinents.

Deuxièmement, on doit regarder les performances des élèves comme un fil progressif, et chaque projet doit permettre de mener ces derniers d'un niveau à un autre. L'évaluation sert en effet à positionner les apprenants « *sur une échelle dont le point bas sera leur niveau de départ et le point haut le niveau à atteindre* »³⁴⁵. Pour connaître la progression des apprenants, on peut établir des grilles avec des critères qui prennent en compte non seulement les niveaux les plus bas et les plus hauts ainsi que des niveaux intermédiaires. Cela permet aux apprenants et à l'enseignant de savoir où ils en sont, ce qu'ils ont acquis et ce qui leur manque encore. C. Bourguignon conseille aussi de ne pas réduire les critères d'évaluation uniquement aux contenus abordés au sein d'un projet. L'apprentissage est considéré comme une progression,

³⁴⁴ Claire Bourguignon, *op.cit.*

³⁴⁵ *Ibid.*

comme une addition et une combinaison des savoirs et savoir-faire appris tout au long du cursus. Les éléments appris antérieurement doivent donc être pris en compte dans l'évaluation. Dans le cas contraire, on aurait l'impression que l'apprentissage se constitue de séquences isolées, qui n'ont pas forcément de liens entre elles, et qu'à chaque nouvelle séquence, on repart de zéro.

Les grilles peuvent s'utiliser dans les évaluations formatives et sommatives. On peut donc évaluer la progression des apprenants au sein d'un projet, dans un programme, et dans l'ensemble du cursus. Cela permet d'avoir une vision globale de la progression de chaque élève, de savoir s'il y a des ruptures entre chaque programme, et de vérifier si les objectifs établis préalablement correspondent aux capacités et aux rythmes d'apprentissage des élèves.

Dans les grilles d'évaluation, il faut donner également des « indicateurs de performances ». C. Bourguignon précise que :

« En effet, comment peut-on évaluer « grammaire correcte » sans indicateurs qui spécifient précisément ce que l'on entend par « grammaire correcte ». Ne pas définir d'indicateurs, c'est d'une certaine manière pervertir l'évaluation qualitative qui, de ce fait, devient subjectif, et ne peut plus servir de repère objectif commun à tous »³⁴⁶.

En résumé, pour construire une grille d'évaluation dans une perspective actionnelle, il faut partir de l'idée qu'il faut positionner la progression des élèves sur une échelle pour qu'ils sachent où ils sont dans leur apprentissage. Ensuite, on définit les critères et on détermine les indicateurs de performances par rapport aux objectifs à atteindre, tout en prenant en compte les performances linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des élèves.

2.4. Activités proposées : exemple d'un cours de thème oral

L'idée est venue d'une expérience personnelle effectuée dans l'Université Paul Valéry Montpellier III pour laquelle les échos reçus des étudiants étaient plutôt positifs. Il nous semble donc faisable de transporter le même « projet » pour les étudiants taïwanais suivant un cursus de français au sein des universités à Taïwan.

Avec l'augmentation des échanges entre les universités francophones et les universités taïwanaises, il y a de plus en plus d'étudiants francophones qui vont à Taïwan pour faire leurs

³⁴⁶ Claire Bourguignon, *op.cit.*

études. Ces derniers ont des démarches administratives et des actes de la vie quotidienne à régler quand ils s'installent à Taïwan. Ils ne parlent pas forcément les langues du pays quand ils arrivent et ce n'est pas toujours évident de trouver quelqu'un qui peut leur expliquer et les accompagner à faire ces démarches. Dans les universités à Taïwan, les associations étudiantes sont très répandues. Chaque département a sa propre association. Ces associations d'étudiants de différentes disciplines organisent des fêtes, des conférences et des événements culturels ou sportifs. Elles sont également des médiateurs entre l'université, les professeurs et les étudiants. Les étudiants taïwanais en français pourront effectivement intégrer dans leurs associations cette activité d'accompagnement des étudiants francophones et proposer des services spécifiques de manière organisée pour aider à faire des démarches nécessaires. Un projet pourra être donc envisagé : création d'un service pour les étudiants francophone au sein d'une association des étudiants en français. On peut proposer cette tâche aux étudiants à partir de la deuxième année de leurs études (ce sont souvent les étudiants en deuxième ou en troisième année qui s'occupent des associations des étudiants). Cette activité demande plusieurs compétences chez les étudiants taïwanais, et l'enseignant peut préparer ces derniers en plusieurs étapes :

- La compétence de communication : les étudiants taïwanais doivent mobiliser leurs compétences générales et langagières pour pouvoir aider les étudiants francophones et leur expliquer les démarches à faire. Cela leur demande également une compétence de communication en leur langue source pour obtenir des informations ou faire d'autres démarches avec des organismes et des individus concernés.
- La compétence de traduction : les étudiants taïwanais doivent être capables de traduire oralement les informations écrites et orales pour les étudiants francophones. Eventuellement, si les étudiants taïwanais accompagnent leurs amis francophones pour faire les démarches, ils doivent être capables aussi de traduire les messages du français en chinois et les transmettre aux organismes et aux individus concernés.

a. 1^{ère} étape --- préparation :

L'enseignant expose la problématique aux étudiants : « Mettez-vous d'abord à la place des étudiants francophones venant d'arriver à Taïwan. Qu'est-ce que vous auriez besoin de faire au début de vos séjours ? Auriez-vous besoin d'aide ? Comment vouliez-vous que l'on vous aide ? » Les étudiants peuvent dire librement ce dont ils auraient besoin s'ils étaient les étudiants francophones qui viennent à Taïwan pour faire leurs études. A partir des propositions

données, les étudiants participent à la création des micro-tâches (par exemple, aider les étudiants francophones à demander la carte de séjour, à ouvrir un compte, à trouver un logement, à se repérer sur une carte, etc.).

Ensuite, l'enseignant peut demander à ces étudiants : « Comment peut-on mieux accueillir les étudiants francophones à leurs arrivées ? Si vous créez un service pour les étudiants francophones au sein de votre association, y a-t-il des démarches administratives à faire pour régulariser l'activité ? Lesquelles ? Comment obtenez-vous les informations utiles ? Quels organismes ou individus devez-vous contacter ? Que pouvez-vous proposer ? Etc. » Ces questions serviront comme références de base pour les micro-tâches et pour construire la macro-tâche.

b. 2^e étape --- enseignement des éléments de base pour réaliser le projet

Après avoir annoncé les tâches à accomplir et pour pouvoir réaliser le projet, l'enseignant peut introduire des éléments linguistiques / culturels en associant avec les micro-tâches. Dans notre exemple, les étudiants auront besoin de localiser et d'indiquer où se trouvent les organismes / individus pour que les étudiants francophones puissent faire les différentes démarches. Une présentation des phrases fonctionnelles pour orienter quelqu'un et pour situer les choses sera nécessaire. Ils auront probablement besoin de faire une publicité pour leur service, et l'enseignant peut leur proposer d'étudier quelques publicités en français et apprendre des styles des phrases publicitaires. Ils auront également besoin de connaître certain vocabulaire sur certains thèmes (par exemple, aller à la banque, préparer les papiers nécessaires pour demander une carte de séjour, etc.). On peut également imaginer que certains points grammaticaux interviennent souvent lorsqu'ils pratiquent l'interprétation. C'est donc une occasion de présenter ces éléments grammaticaux ou de faire une révision.

c. 3^e étape --- réalisation des micro-tâches

Pour créer un service destiné aux étudiants francophones, les étudiants en français doivent construire « un cahier des charges » contenant en réalité plusieurs micro-tâches. Par exemple, quelles sont les démarches administratives à faire et quelles sont les relations à établir pour créer ce service ? Quels sont les services qu'ils proposent et comment envisagent-ils de les faire ? Comment faire de la publicité ? Quel est le budget et comment justifier ces besoins financiers ? Etc.

On peut imaginer que dans ce service, un des services proposés est d'aider les étudiants

francophones à trouver un logement. Le service de logement peut être donc lui-même une micro-tâche. Pour pouvoir aider les étudiants francophones, les étudiants taïwanais doivent tout d'abord savoir où trouver des annonces et des informations. L'enseignant peut, dans ce cas-là, demander aux étudiants de travailler en groupe et de chercher des annonces de logements eux-mêmes. Pendant les cours, les étudiants expliquent en français où ils ont trouvé leurs annonces, traduisent oralement les annonces qu'ils jugent intéressantes, et expliquent certains termes qui sont peut-être difficiles à comprendre pour une personne qui n'est pas de leur culture. Ils peuvent également donner des conseils et expliquer pourquoi ils préfèrent certains appartements aux autres. Bien entendu, tout cela doit se faire en français. Et si l'occasion se présente, l'enseignant peut demander aux étudiants d'accompagner les étudiants ayant besoin d'un logement pour réaliser l'interprétation entre ces derniers et les propriétaires.

d. 4^e étape --- concevoir la macro-tâche et la réaliser.

A la dernière étape, c'est-à-dire à la réalisation de la macro-tâche, les étudiants doivent faire un cahier des charges et expliquer leur plan de création du service pour les étudiants francophones. Quelques grandes lignes peuvent guider les étudiants dans la création du cahier des charges : « Quel est l'objectif de ce service ? Quel est le public ? Quel est le budget et pourquoi a-t-on besoin de cette somme d'argent ? Quelles démarches à faire pour la création d'un tel service ? Où se trouve le bureau ? Quelles sont les horaires d'ouverture ? Comment faire la promotion du service ? Quels sont les services proposés ? Comment partager les missions ? Etc. ». Les étudiants de différents groupes auront des propositions différentes. En exposant leurs idées, ils peuvent améliorer les plans et en choisir un. En fin de compte, il ne reste plus que la mise en service de ce projet par les membres de l'association des étudiants en français.

3. Travail de groupe

Nous avons vu, dans le chapitre 9, que les interactions dans les classes de français à Taïwan sont assez restreintes. Dans le souci de varier l'interaction monotone plus ou moins hiérarchique entre l'enseignant et les étudiants, ainsi que pour augmenter les occasions de participation de tout le monde, le travail du groupe est souvent considéré comme la solution aux problèmes évoqués. D'abord, « *la production augmente du fait que, en groupe réduit, les*

possibilités d'intervention de chaque individu sont plus larges »³⁴⁷. Bien entendu, l'enseignant doit contrôler que le travail en groupe est fait en français. Il doit surveiller et intervenir s'il est nécessaire. Par ailleurs, le travail de groupe permet aux étudiants de ne pas se sentir jugés par l'enseignant devant tout le monde, et d'éviter la confrontation directe avec le « regard » et les « jugements » des autres. Ils se sentent plus à l'aise et moins intimidés dans une telle situation, car

« Les relations de symétrie entre participants (déterminées par les statuts *a priori* égalitaires) préfigurent des scénarios favorables à la participation, les rapports de pouvoir changent et, par conséquent, le traitement de la face facilite la production de la parole et d'idées gérées de manière coopérative »³⁴⁸.

Un autre avantage du travail de groupe est que les étudiants peuvent prendre l'avis de plusieurs personnes, en tirer profit, et trouver une meilleure solution. Ces échanges entre les étudiants leur permettent de faire des progrès, car

« Ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage »³⁴⁹.

Le travail de groupe crée également des effets positifs sur les rôles des étudiants et sur la classe de langue elle-même. Nous allons développer ces points dans les parties suivantes.

3.1. Avantages et inconvénients du travail en petits groupes

Dans son article, Solar explique les avantages du travail en petits groupes chez les adultes (Solar, 2001). L'auteur distingue ces avantages en trois niveaux : cognitif, émotif, et métacognitif.

Au niveau cognitif, le travail de groupe apporte aux étudiants la possibilité d'enrichir et d'approfondir leurs points de vue en se confrontant à ceux des autres, de mieux comprendre les cours, d'apprendre plus de choses, de développer un esprit critique ainsi que la compétence à analyser des choses, d'avoir un travail plus élaboré et plus riche, de se procurer

³⁴⁷ L. Nussbaum, *op.cit.*, p. 36.

³⁴⁸ *Ibid.*

³⁴⁹ Miller, cité par P. Bange et al., *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, 2005, p. 34.

de nouvelles idées, de s'appuyer sur les expériences des autres, d'exprimer leurs avis, d'avoir plus de créativité, etc.

Quant aux avantages émotifs, les membres d'un groupe peuvent se motiver, se stimuler, ils peuvent mieux s'entraider que quand ils sont dans un groupe de vingt personnes. Le travail en petits groupes crée aussi une situation plus intime et des relations plus intenses entre les étudiants. Cela aide aussi à briser l'isolement et à donner la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes³⁵⁰. Le travail de groupe peut être aussi une solution pour la « non participation » des étudiants en classe de langue, car le travail de groupe,

« ce n'est pas simplement une masse, un groupe d'individus qui s'influencent les uns les autres (...). Le collectif est un ensemble achevé d'individus qui se sont organisés et disposent des organes du collectif : ils sont rattachés non par des liens d'amitié, mais par leur responsabilité commune dans le travail et leur participation en commun au travail collectif »³⁵¹.

La notion de « *membership* » (partenariat) explique cette obligation de participation. Lorsqu'un étudiant s'intègre dans un groupe avec un objectif à atteindre, il acquiert un tout autre rôle par rapport à une personne qui apprend. Le fait d'être « membre » d'un groupe implique certains devoirs pour l'étudiant. Cette notion de *membership* « recouvre à la fois l'appartenance, la participation et la responsabilité »³⁵². En règle générale, les étudiants ne peuvent plus rester de simples « récepteurs sans réactions » dans la classe à cause de la compétition, de la pression des camarades du même groupe, et de l'obligation de réaliser la tâche à temps.

Au niveau métacognitif, le travail de groupe permet aux étudiants de découvrir d'autres façons de travailler et de fonctionner, d'envisager d'autres possibilités d'organiser et de structurer le travail. Pour réaliser et présenter leur tâche, les étudiants doivent gérer le temps, encadrer et aider à la discipline. Ils doivent trouver des modalités d'élaboration d'un consensus pour mener à bien leur projet. Le travail en équipe aide aussi les étudiants à développer des compétences en argumentation ainsi qu'à réfléchir sur le cheminement professionnel³⁵³.

Par contre, le travail en petits groupes présente aussi des obstacles. L'enseignant doit

³⁵⁰ C. Solar, *Groupe d'adultes, savoir et rapport au savoir*, 2001, p. 59.

³⁵¹ Braido, cité par A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, 2005, p. 12.

³⁵² Aubry, cité par C. Solar, *op.cit.*, p. 62.

³⁵³ C. Solar, *ibid.*, p. 59-60.

surveiller la participation de tous les groupes pour que le bavardage ne prenne pas le dessus sur le travail. Il doit surveiller individuellement tous les individus d'un groupe, et veiller à ce que la langue cible soit utilisée pour la discussion et la réalisation de la tâche.

3.2. Changement de rôles et prise de responsabilité dans un travail de groupe

Contrairement au discours didactique, les étudiants sont responsables de la « *prise de parole* », du « *ménagement des thèmes* » et de la « *réparation / correction* »³⁵⁴ lorsqu'ils sont amenés à communiquer naturellement dans un groupe. Ils doivent assurer une bonne communication au sein du groupe car « *quand la communication permet les échanges, alors la participation permet la construction et l'appropriation du savoir. Inversement, quand la communication ne passe pas, l'énergie résiduelle – celle que le membre ne met pas à la disposition du groupe – augmente, la participation décline et, avec elle, l'apprentissage* »³⁵⁵.

Durant le travail en groupe, ce n'est plus l'enseignant qui décide « qui parle, pendant combien de temps, quand corriger, et quand couper la parole ». Ce n'est non plus lui qui porte un jugement sur les performances des étudiants. Dans une classe de français dont les étudiants sont d'un âge proche, le travail en groupe fait que les étudiants ne sont plus tout simplement des récepteurs. Chacun est acteur et responsable de la tâche confiée et doit prendre des initiatives.

Pour faire avancer la tâche, chaque membre d'un groupe doit attirer l'attention de ses interlocuteurs et les convaincre si cela est nécessaire. Lors de la discussion, les étudiants doivent savoir comment garder la parole mais aussi la céder aux autres au bon moment. Ils doivent savoir quand s'arrêter et quand écouter les autres. Ce sont les étudiants qui se répartissent la prise de parole, surveillent l'avancement de leur discussion, et réalisent la tâche à temps.

Dans le discours didactique, c'est l'enseignant qui oriente le choix du sujet et la construction ou le détournement de ce dernier. Quand l'enseignant octroie le pouvoir à chaque groupe et que c'est à ce dernier de diriger l'avancement de la tâche, la discussion pour réaliser la tâche devient une conversation naturelle. Dans ce cas, les membres d'un groupe doivent eux-mêmes manager les sujets de discussion, ils doivent être capables de savoir si le sujet initial ou en cours mène à des résultats. Si oui, comment continuer, comment chacun d'entre

³⁵⁴ C. Kramsch, *Interactions langagières en travail de groupe*, 1984.

³⁵⁵ Solar, *op.cit.*, p. 61.

eux ajuste sa contribution à ce sujet, etc. Si un des interlocuteurs entre dans un sujet de discussion et n'apporte pas de solutions, les autres membres doivent trouver le moyen pour « amorcer un changement de direction » ou pour « éviter le sujet sans offenser son partenaire »³⁵⁶.

Enfin, dans la classe de langue, la correction (qui porte souvent sur des formes linguistiques) est managée par l'enseignant, alors que dans un travail de groupe, pour qu'un message soit bien transmis et bien compris, les étudiants interviennent et administrent eux-mêmes les réparations de leurs énoncés au niveau de la communication et de la forme. Kramsch note des problèmes qui peuvent apparaître dans une telle situation :

- « - problème de transmission (dans l'élocution, l'écoute ou la compréhension), dont la réparation incombe aussi bien au locuteur (*je veux dire : ...*) qu'aux auditeurs (« attends, je n'ai pas entendu, tu peux parler plus fort »).
- problèmes de procédure, qui concernent aussi bien les auditeurs (*c'est à moi que tu parles ? , c'est une question ?*) que le locuteur (*il y a une chose que je voudrais dire...*).
- erreurs de formes (grammaire, vocabulaire, prononciation). Celles-ci sont d'habitude réparées par le locuteur lui-même, de sa propre initiative ou à l'initiative des auditeurs (*je n'ai pas compris, qu'est-ce que tu as dit ?*). Elles sont traitées généralement par les uns et par les autres comme des problèmes de transmission, ce qui permet de sauver la face et de concentrer son attention sur le sens plutôt que sur la forme des énoncés »³⁵⁷.

L'étudiant a donc des nouvelles responsabilités quand il s'agit d'un travail de groupe. Il doit « se rendre compte de ses erreurs soit par lui-même, soit en comparant son discours avec celui des autres, choisir de se concentrer sur la forme ou sur le fond de son message, décider quelles erreurs corriger, lesquelles laisser passer, et se corriger lui-même ou demander l'assistance de ses interlocuteurs »³⁵⁸.

3.3. Le point d'appui : asymétrie objective de compétences

Dans les recherches sur le travail de groupe, la notion d'asymétrie est souvent utilisée comme critère pour voir si le degré d'inégalité entre les apprenants en interaction a des effets

³⁵⁶ C. Kramsch, *op.cit.*, p. 53.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 54.

³⁵⁸ C. Kramsch, *op.cit.*, p. 54.

sur le travail. Certaines études montrent un effet négatif dans un travail de groupe lorsque que les apprenants adultes en formation ont des statuts sociaux inégaux, car

« les apprenants réputés « faibles » ont tendance à interagir moins fréquemment et ont moins d'influence dans les interactions que les autres »³⁵⁹.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'une inégalité objective au niveau des compétences entre les apprenants, les résultats sont différents :

« les interactions entre apprenants de niveaux différents sont bénéfiques tant pour les apprenants de niveau faible que pour ceux de niveau supérieur. Les premiers bénéficient de l'aide et des explications que peuvent leur fournir les apprenants « forts » tandis que le fait que ces derniers soient précisément amenés à fournir cette aide et ces explications élève leur niveau d'activation cognitive et favorise dès lors également l'apprentissage »³⁶⁰.

Dans notre cas, les apprenants de français ont un statut « professionnel » identique (étudiant) mais des niveaux de compétences plus ou moins hétérogènes. De plus, ils sont hétérogènes dans les points de vue, dans la façon de travailler et de raisonner, dans le rythme et l'efficacité au travail, dans la capacité d'écouter les autres, etc. Cette hétérogénéité peut être un déclencheur enrichissant, car les étudiants « forts » peuvent être modèle et aider les « moins forts » (« fort » non seulement dans le sens linguistique, cela peut être dans d'autres domaines comme la gestion d'un projet, la compétence de communiquer et de coordonner, la créativité, etc.), et la confrontation des différences entre les étudiants leur permet d'améliorer leurs façons de travailler, de s'enrichir, d'avoir contact avec d'autres points de vue, etc.

3.4. Réalisation d'une tâche en groupe = l'action sociale

Le processus pour réaliser collectivement une tâche confiée est en effet une vraie action sociale. A travers un travail en équipe, on prépare les étudiants à se confronter à la réalité du monde de travail qui demande souvent la coopération entre les collègues.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est considéré comme acteur social et les tâches proposées correspondent aux actions réelles que l'on rencontre dans la vie de tous les jours.

³⁵⁹ E. Bourgeois et M. Frenay, *Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation*, 2001, p. 3.

³⁶⁰ *Ibid.*

Le processus pour résoudre les problèmes en langue cible peut être lui-même une tâche que les étudiants doivent (apprendre à) gérer. A travers cela, les étudiants apprennent également à

« être capables d'obtenir et de garder un travail en équipe, à leur donner les meilleures chances de travailler avec des coéquipiers, à comprendre leur propre fonctionnement et celui dans des autres dans une équipe de travail, pas à faire plaisir aux entreprises pour leur faire plaisir. Nous enrichissons les compétences des jeunes pour répondre aux besoins d'une vie active, sociale, personnelle, citoyenne, sportive, associative, amicale et familiale ». ³⁶¹

Conclusion

Depuis longtemps, l'enseignement du français dans le cadre universitaire à Taïwan reste dans une référence unique avec des interactions individuelles. Cette situation mène à plusieurs constats :

- L'enseignant est le maître qui dirige le déroulement du cours. Il désigne la personne qui va répondre à ses questions, et il est souvent le seul interlocuteur des étudiants.
- Un cours est en effet partagé entre l'enseignant et les étudiants : pendant une heure et demie de cours, les étudiants ont très peu d'occasions pour s'exprimer, pour parler le français. La plupart de temps, il participe en écoutant. L'étudiant a un rôle plutôt passif en cours.
- Les activités proposées ou les questions posées par l'enseignant ont souvent pour but de savoir si les étudiants maîtrisent bien la grammaire ou le vocabulaire. A la fin, les étudiants savent faire des phrases dans un contexte scolaire (pour réussir les examens, pour « satisfaire » à l'enseignant en répondant aux questions, etc. ». Cependant, même si ces outils linguistiques sont acquis, certains étudiants constatent tout de même qu'ils ne connaissent pas l'utilité de cet apprentissage en dehors des cours.

Pour sortir de ces impasses, il nous paraît important de réviser certains points. D'abord, il faut « replacer » les étudiants au centre de l'apprentissage et leur rendre le « droit de parler et d'agir » en cours de français. Ensuite, l'apprentissage du français doit prendre en compte des actes concrets. Enfin, il est important de dépasser les rapports individuels entre l'enseignant et les étudiants car cette situation réduit la participation de chaque étudiant. Par ailleurs, lors des dialogues « enseignant – étudiants », un individu est plus exposé et se sentira jugé par ses

³⁶¹ C. Staquet, *Une classe qui coopère : Pourquoi ? Comment ?*, 2007, p. 21.

camarades en plus de son professeur.

Par conséquent, en complément d'une approche communicative sécurisante qui aide les étudiants à avoir une production plus aisée, l'intégration dans les classes de français d'une perspective actionnelle et d'un travail en groupe nous semble nécessaire. Il s'agit alors d'entraîner les étudiants à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique et de faire passer un message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet à long terme complexe. Les activités sous forme de tâches permettent aux étudiants d'accomplir des missions qui sont des actes sociaux (vrais ou virtuels). Cette perspective actionnelle rend l'apprentissage significatif sur le plan didactique (c'est-à-dire, acquérir une langue étrangère) et social (ce qui revient à savoir utiliser cette langue pour réaliser des tâches d'ordres sociaux). Quant au travail de groupe, il permet aux étudiants d'avoir plus d'opportunités de parler et plus d'intimité. Il favorise également un apprentissage centré sur les apprenants et valorise les différentes compétences nécessaires pour réaliser un acte social.

Ces nouvelles démarches demandent non seulement un changement d'habitudes chez les étudiants, mais aussi un changement d'attitudes chez les professeurs. De ce fait, on peut se poser la question suivante : quel est le rôle d'un enseignant de langue à l'heure actuelle ? En effet, dans une ère où les contacts entre les différentes cultures sont plus fréquents et plus faciles, ne semble-t-il pas nécessaire pour l'enseignant de pouvoir mobiliser très rapidement des compétences pour des situations interculturelles et des demandes toujours plus exigeantes ? Ces points feront l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 12 : Repenser la formation des enseignants et la conception des outils dans une logique interculturelle

Introduction

L'enseignement, tout comme l'apprentissage, est encadré et conditionné par son contexte. Tout au long de notre recherche, nous essayons de comprendre les attitudes et les habitudes des étudiants taïwanais à travers la culture d'apprentissage de ce pays, pour proposer des méthodes d'enseignement plus adaptées à ce public. Néanmoins, il nous paraît insuffisant de faire une proposition en se cantonnant uniquement à l'aspect pratique, car la mise en pratique de nouvelles idées nécessite le soutien non seulement des apprenants, mais aussi des enseignants, des établissements concernés, ainsi que des supports pédagogiques conçus par les experts. Dès lors, il est essentiel de remettre en cause le rôle et la formation des enseignants, ainsi que la conception des outils pour les classes de français.

1. Les rôles de l'enseignant dans la classe de langue

Dans le deuxième chapitre de notre thèse, nous avons déjà exposé les relations entre les professeurs et les élèves dans la société chinoise. Par le respect des relations interpersonnelles hiérarchisées selon les critères sociaux (statut, âge, expérience, etc.), l'enseignant à Taïwan a un rôle de « maître » qui inculque les sagesses et les connaissances, tandis que l'élève est le « disciple » qui reçoit l'enseignement. Cette relation hiérarchisée avec des interactions à sens unique détermine le rôle passif des apprenants et empêche souvent une prise de parole spontanée chez ces derniers :

« l'élève parle d'avantage dès que l'enseignant n'est plus le point central où converge toute communication, et qu'un acte de communication spontané, déterminé par l'apprenant, est empêché lorsque l'enseignant occupe une position centrale dans le réseau de communication... la position de l'enseignant face à la classe rappelle en permanence que l'on n'attend pas d'autres réactions que celles qui sont suscitées par l'enseignant »³⁶².

L'enseignant est bien évidemment la personne qui se charge de transmettre les savoirs. En

³⁶² Schiffler, cité par Liu S.-I, *op. cit.*, p. 213-214.

classe de langue, ce rôle de « maître » est peut-être suffisant pour assurer une maîtrise des éléments linguistiques chez les apprenants, mais il ne garantit pas l'acquisition des compétences permettant d'utiliser la langue dans une conversation ou pour remplir une mission. Alors pour mieux aider les apprenants dans leur apprentissage, quels sont les rôles que doit jouer un enseignant de langue ? Comment peut-il réussir à incarner tous ces rôles en même temps ?

1.1. L'enseignant et ses rôles

Qu'est-ce qu'un enseignant ? Charlier et Charlier (1998) ont exposé plusieurs modèles d'enseignants qui pourront nous apporter des éléments de réponses. Selon les auteurs, l'enseignant est un décideur, une personne qui résout des problèmes, et un intermédiaire.

- L'enseignant décideur

Tout d'abord, enseigner est le pouvoir de prendre des décisions. En classe de langue, c'est souvent l'enseignant seul qui décide des contenus à enseigner, des démarches pédagogiques et méthodologiques à adopter, des supports à utiliser, des compétences à développer, des stratégies à appliquer, etc. Ce que l'on attend d'un enseignant, c'est qu'il « *dispose d'un arsenal de possibilités de conduites ou de stratégies, parmi lesquelles il pourra choisir la façon rationnelle la plus adaptée à une situation particulière* ». ³⁶³

D'une façon ou d'une autre, l'enseignant décide également des modèles d'apprentissage et des modes d'interaction dans la classe.

- L'enseignant résout des problèmes

Enseigner peut être considéré également comme un acte pour résoudre des problèmes et pour satisfaire des besoins. Avec le temps, l'enseignant est confronté à des situations plus ou moins proches et résout des problèmes plus ou moins similaires. Ces expériences créent des automatismes et l'activité d'enseignement devient un produit de l'activation de routines ³⁶⁴. Selon ces expériences accumulées, lorsque l'enseignant rencontre une nouvelle situation (une nouvelle classe, une nouvelle leçon, une nouvelle question), certains indices activent des

³⁶³ E. Charlier et B. Charlier, *La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*, 1998, p. 13.

³⁶⁴ Routine : procédure établie dont la principale fonction est de contrôler et de coordonner des séquences de comportements. Yinger, cité par E. Charlier et B. Charlier, *op.cit.*, p. 14.

schémas d'action chez l'enseignant. Il lui arrive aussi de traiter plusieurs indices en même temps. Lorsque l'enseignant rencontre un problème, prévu ou inattendu, il peut soit dénier la réalité et se contenter de la situation actuelle, soit recourir à ses expériences. Il peut également se poser des questions et réfléchir sur sa pratique. Cette réflexion lui permet d'avoir une vision critique sur le problème et de l'explorer, d'améliorer les solutions existantes ou d'en expérimenter d'autres, de chercher de l'aide et des conseils, ainsi que de découvrir de nouvelles solutions.

Ces compétences d'auto-questionnement et de réflexion dans et sur les actions d'enseignement sont très importantes pour les enseignants. Il est aussi important de poursuivre la réflexion, de trouver une réponse, et de résoudre le problème rencontré (si cela est possible). C'est aussi avec cette attitude positive que la pratique d'enseignement et la didactique du français peuvent connaître des progrès. Comme l'explique Puren, il n'y a aucune raison de laisser tomber ou de s'efforcer d'oublier une question posée, car

« la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif. Il existe certes des principes communément admis aujourd'hui (les méthodes actives, par exemple), mais leur application pose autant de questions qu'elle fournit de réponses ; il existe certes des réponses globales toutes faites – les méthodologies constituées - , mais toutes sont actuellement « remises en question (s) » (dans les deux sens de l'expression : elles sont remises en cause, et sont utilisées en formation non tant pour l'efficacité des réponses qu'elles apportent, mais pour l'intérêt permanent des questions auxquelles elles ont proposé leurs propres réponses) ; il existe certes des réponses partielles qui peuvent être plus ou moins localement et ponctuellement très efficaces (procédés, techniques, méthodes, démarches, approches...), mais leur utilisation reste toujours soumise à la question de leur adéquation à la variété et variabilité des situations didactiques, et à celle de leur articulation les unes aux autres dans une cohérence d'ensemble »³⁶⁵.

- L'enseignant médiateur

Enseigner est aussi un acte de médiation et de coordination très complexe. Un enseignant joue un rôle de médiateur. Il est d'abord médiateur entre le savoir / le programme et ses élèves. C'est à lui de passer le savoir, de guider les élèves dans le programme d'apprentissage, de les aider et donner des pistes dans la recherche des informations. Il surveille aussi les

³⁶⁵ R. Galisson et C. Puren, *La formation en questions*, 1999, p. 7-8.

reproductions et les productions des élèves. L'enseignant est le pont qui relie la langue cible et la (les) langue(s) source(s). Dans une classe dans laquelle les apprenants sont linguistiquement hétérogènes, l'enseignant doit faire passer le message avec des supports ou des moyens dont il dispose. Si l'enseignant partage la même langue source avec les apprenants, il pourra se servir de cette dernière ou solliciter des réflexions métalinguistiques sur les deux systèmes linguistiques. L'enseignant est aussi passeur d'informations. Il cherche un passage équilibre entre les théories et les pratiques, il gère les représentations d'enseignement et d'apprentissage, il doit connaître aussi les faits, actuels ou passés, relatifs à son métier, ainsi que la situation de l'éducation pour pouvoir mieux orienter ses élèves et ajuster ses pratiques.

L'enseignant est intermédiaire entre de multiples agents intervenant dans la classe de langue : il gère les situations individuelles et collectives des élèves, passe les messages entre ces derniers et l'école / le système d'éducation, interprète pour les apprenants les idées didactiques des auteurs des manuels cachées dans les livres. L'enseignant est également médiateur des pratiques. Il doit trouver un point d'équilibre entre les habitudes d'apprentissage des apprenants et ses propres pratiques d'enseignement. Il doit savoir compléter ses pratiques régulièrement avec de nouvelles informations obtenues à travers ses propres recherches et grâce aux discussions avec ses élèves et ses collègues. Il doit savoir également intégrer les nouvelles technologies et aider les élèves à s'en servir. Il doit rester en contact avec de nouvelles méthodologies, et savoir s'adapter aux différents publics et aux différents besoins. Comme explique Charlier et Charlier :

« ...en fonction d'un projet de formation explicite, (l'enseignant) tient compte de façon délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation. Il les articule de manière critique en s'appuyant sur des théories personnelles et collectives, partagées par des pairs ; il envisage aussi différentes possibilités de conduite, prend des décisions, les exécute dans des situations concrètes, vérifie l'adéquation de son action, la réajuste, l'adapte, si nécessaire, et en tire plus tard des leçons pour la pratique »³⁶⁶.

En conclusion, l'enseignement relève du management de situations interculturelles et l'enseignant de langue est un véritable agent « interculturel » dans la classe de langue. Il se situe à l'intersection d'un carrefour où toutes les cultures (cultures des différentes langues, des

³⁶⁶ E. Charlier et B. Charlier, *op.cit.*, p. 16.

apprenants et de leurs apprentissages, des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement, de l'établissement, et de l'éducation) se mélangent. L'enseignant doit donc avoir une attitude d'ouverture face à toutes les cultures, les individus, les informations et les pratiques. Il doit savoir réfléchir, remettre en cause son enseignement pour pouvoir s'adapter aux différentes situations / publics, et chercher des progrès.

1.2. Attitudes de l'enseignant

L'enseignant doit être conscient de sa responsabilité et connaître l'objectif de l'enseignement afin de pouvoir piloter ses cours. Il est nécessaire pour lui d'avoir une attitude ferme et des exigences vis-à-vis de la progression des élèves.

Les nouvelles technologies et les nouvelles recherches peuvent créer de nouveaux besoins chez les apprenants, et la didactique des langues évolue avec ces changements. Par ailleurs, chaque apprenant a ses vécus, ses cultures, ses habitudes et ses besoins. Face aux différents modes d'apprentissage, l'enseignant doit avoir un esprit ouvert et être attentif aux nouvelles tendances. Il doit avoir soif d'apprendre de nouvelles choses, et être capable de résoudre différents problèmes dans des circonstances diverses, et de mener des enseignements adaptés aux différents publics.

Avec leurs expériences, les pratiques d'enseignement sont devenues un « habitus », une « grammaire » qui génèrent les actions et les réactions des enseignants. Cette routine est un facteur qui facilite l'enseignement, mais elle peut aussi être un frein qui empêche le progrès sans que l'enseignant le sache. Un enseignant doit avoir le courage d'évoluer et de changer sa routine s'il observe que ses pratiques ne correspondent pas aux besoins et aux attentes des apprenants, et qu'elles n'aident pas ces derniers à atteindre l'objectif de l'apprentissage. Il doit réexaminer son habitus et ses idéologies didactiques, les ajuster voire les abandonner, pour faire évoluer sa pratique d'enseignement.

« Ce qu'une personne veut faire évoluer, c'est d'abord sa *pratique*, comprise ici comme la répétition d'actes semblables dans des circonstances analogues. Lorsque la répétition persiste en dépit de ses bonnes résolutions et de sa tentative de se maîtriser, se dominer, se discipliner, elle finit par se dire qu'elle est mue par un schème ou plusieurs schèmes de pensée et d'action qui échappent plus qu'elle ne le voudrait à sa conscience et à sa volonté. C'est alors, mais alors seulement qu'un travail sur l'habitus devient pertinent, qu'on le nomme façon d'être, habitude, routine, automatisme, conduite névrotique, carcan, caractère,

personnalité, voir « réflexe » »³⁶⁷.

2. La formation et l'évaluation des enseignants

Un professeur de l'enseignement supérieur ou bien un enseignant-chercheur, est présumé avoir la compétence de mener des réflexions sur ses recherches. Il existe aussi différentes formes de réunions pour les chercheurs de se regrouper et d'échanger des idées et des résultats sur leurs recherches. Les recherches et les échanges d'idées permettent à l'enseignant d'avoir une réflexion approfondie sur ses pratiques et de les améliorer. Comme le note Perrenoud,

« (...) pour savoir réfléchir sur sa pratique, il suffit de maîtriser des instruments généraux d'objectivation et d'analyse et de bénéficier d'un entraînement à la pensée abstraite, au début, au contrôle de la subjectivité, à l'énoncé d'hypothèse, à l'observation méthodique. C'est pourquoi une formation à la recherche peut, dans une certaine mesure, préparer à une pratique réflexive, et réciproquement »³⁶⁸.

Néanmoins, par rapport aux recherches, il y a relativement moins d'occasions permettant aux enseignants de réviser leurs pratiques. Le décalage entre la compétence à acquérir / découvrir les savoirs et la compétence à les transmettre et les faire comprendre est souvent négligé également. Pour que ses savoirs soient transmis et soient compris, un professeur compétent doit savoir exprimer clairement, interpréter, décoder et mettre en relation des éléments. Il doit connaître des méthodes de travail adaptées à son enseignement et à l'apprentissage de ses élèves, il doit aussi savoir utiliser des outils facilitant l'accès aux connaissances. La tâche de transmettre les savoirs est encore plus difficile pour un enseignant de langue, car ses élèves attendent non seulement de pouvoir assimiler les connaissances linguistiques, mais aussi de pouvoir les appliquer correctement (les formes linguistiques et les éléments socioculturels qui accompagnent).

En classe de langue, il y a aussi d'autres facultés qui obligent les professeurs à progresser dans leur métier, par exemple, les évolutions des technologies, des méthodes d'enseignement, des comportements des jeunes, etc. Pour se tenir au courant de ces méthodes de travail et de ces évolutions, une (auto-) formation « permanente » est nécessaire. Alors sous quelle forme doit se faire cette formation ? Quel est son objectif ?

³⁶⁷ P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2001, p. 145.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 47.

Pour nous, une combinaison des recherches et des pratiques est essentielle pour les enseignants des langues. Faire des recherches donne l'occasion aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques. Les professeurs des universités ont l'habitude / la compétence de mener des recherches et de réfléchir sur ces dernières. Cette habitude / compétence de réflexion est aussi utile pour former les enseignants dans leurs pratiques.

En plus d'améliorer des pratiques d'enseignement, les recherches permettent aux enseignants de s'informer sur de nouvelles connaissances et des changements. De plus, elles aident les enseignants à développer une compétence de réflexion sur l'ensemble de leurs vies professionnelles.

2.1. Vers une pratique réflexive

L'enseignement est un travail demandant des réflexions régulières. Sans celles-ci, il deviendrait une routine qui pourrait perdre sa pertinence à un moment donné, à cause des évolutions technologiques, du changement du public et de la politique, des différentes demandes, etc. L'attitude et la compétence réflexive aident l'enseignant à faire face à des problèmes et à trouver des solutions. Avec une pratique réflexive, l'enseignant peut :

- **Appliquer les savoirs et les expériences, et valoriser les recherches** : Les réflexions sur ses pratiques permettent à l'enseignant de mobiliser les savoirs acquis antérieurement ou au cours de sa vie d'enseignement. Il peut recourir à des expériences vécues pour résoudre des problèmes similaires. La classe de langue est aussi, en quelque sorte, un « laboratoire » : les difficultés rencontrées lors de l'enseignement obligent l'enseignant à chercher des solutions. Les réflexions et les recherches sur les problèmes rencontrés aident l'enseignant à améliorer son enseignement, à trouver des méthodes adaptées aux différentes situations.
- **Ajuster ses pratiques d'enseignement** : Les méthodes d'apprentissage des apprenants, leurs attentes, leurs besoins et leurs objectifs ne correspondent pas toujours à ceux de l'enseignant. Quand c'est le cas, l'enseignant doit être capable de réfléchir sur ses pratiques, discuter avec ses élèves, ajuster ses pratiques s'il y en a besoin afin de trouver une solution pour sa classe.
- **Assumer une responsabilité face à des changements** : Savoir réfléchir, c'est aussi oser faire face à des changements, à différentes façons de penser, à des pratiques éloignées de nos habitudes. Cette envie de connaître d'autres réalités d'enseignement ou des

changements est une attitude fondamentale pour tous les enseignants, car

« Le fait « d'aller voir ailleurs ce qui s'y passe » ne relève plus de la simple curiosité intellectuelle, mais de la nécessité de s'informer sur la façon de faire dans tel ou tel domaine, de comprendre ces phénomènes et de se redéfinir dans ce nouveau contexte »³⁶⁹.

De plus, les programmes d'enseignement, établis par les établissements pour l'ensemble des étudiants, peuvent rencontrer des modifications avec le changement de la politique d'enseignement des établissements eux-mêmes, de la politique linguistique et éducative du pays, ou avec l'introduction de nouveaux concepts, de nouveaux résultats de recherches, etc. Face à ces changements, l'enseignant doit être capable de réfléchir non seulement sur « comment » s'y adapter, mais aussi sur « pourquoi » il faut s'adapter à ces changements ou pourquoi il faut maintenir certaines attitudes et certaines pratiques.

- **Faire face à la complexité des tâches :** De nos jours, l'enseignement n'est plus un simple acte de transmission de connaissances. L'enseignant est obligé de gérer de nombreuses choses en même temps. Sur le plan technologique, il est difficile de se passer des nouveaux supports et de faire le cours seulement avec un feutre et un tableau noir. Avec les nouvelles technologies, les informations se transmettent plus rapidement. Ces nouvelles technologies aident à faire progresser les recherches et les pratiques, mais elles peuvent créer aussi une compétition entre les collègues au niveau de la recherche et de la pratique. Sur le plan institutionnel, avec l'intervention de nouvelles technologies et de nouvelles méthodes, les programmes se renouvellent plus rapidement. Ces derniers doivent aussi s'adapter aux structures institutionnelles qui sont souvent changeantes selon les volontés politiques. Au niveau des apprenants, les enseignants s'affrontent à des étudiants qui sont moins dociles, qui exigent un enseignement plus animé, plus vivant, en utilisant plus souvent des supports technologiques, et qui ont accès plus facilement à de diverses informations. Concernant les pratiques elles-mêmes, on exige une méthode plus adaptée, une pédagogie plus différenciée, une évaluation plus pertinente et formative, et l'enseignant doit savoir travailler avec dix étudiants comme avec cents étudiants. Il doit les solliciter, les encourager ; il doit savoir également quand introduire un travail individuel et quand imposer un travail de groupe tout en surveillant l'efficacité des différentes formes de travail. Les tâches grandissantes obligent l'enseignant à avoir une

³⁶⁹ Alix, Ch., cité par V. Castellotti et M. Carlo (de), *op.cit.*, p. 12.

attitude et une pratique réflexives pour réussir à les gérer avec plus de facilité.

- **Répondre à la diversité et à l'altérité des élèves :** L'enseignement demande aussi des interactions humaines. La gestion des relations humaines est, pour beaucoup d'enseignants, l'élément qui rend ce métier passionnant et fascinant. Etre confronté à l'altérité des élèves est un des challenges inévitables pour un enseignant. Certains étudiants lui ressemblent, ils viennent du même milieu social, ils partagent ses valeurs et ils sont d'accord avec ses points de vues, alors que d'autres viennent d'une culture qui est étrangère voire inconnue pour l'enseignant, ils ne partagent pas les mêmes langues d'origine et ils ont une vision du monde éloignée. Même entre des élèves qui sont de la même génération, qui ont un statut social similaire, qui partagent les mêmes centres d'intérêts, le même langage et les mêmes valeurs, et qui ont suivi la même éducation, il existe tout de même une diversité à cause de leurs vécus, de leurs personnalités, de leurs propres habitudes pour apprendre les choses, de leurs besoins / attentes dans l'apprentissage. Un travail sur soi aide l'enseignant à mieux comprendre ses élèves et à s'affronter à cette réalité de diversité et d'altérité :

« Réfléchir sur sa pratique, c'est aussi réfléchir sur sa propre histoire, son habitus, sa famille, sa culture, ses goûts et dégoûts, son rapport aux autres, ses angoisses et ses obsessions. Pour y être préparé, il ne suffit pas de lire Freud ou Bourdieu en livre de poche, même si ce n'est pas inutile. La formation doit armer le regard sur soi d'un peu de sociologie, d'un peu de psychanalyse, et surtout lui donner un statut professionnel, clair et positif. Ni narcissisme, ni autodévalorisation, mais essai de comprendre d'où viennent nos rapports à autrui »³⁷⁰.

- **Travailler sur soi et valoriser ses compétences :** Un enseignant, comme tous les autres êtres humains, a ses préjugés vis-à-vis de certaines personnes ou certaines choses, des impatiences, de mauvaises habitudes, des attitudes déplaisantes, des faiblesses et des obstinations... Une réflexion sur sa pratique de l'enseignement lui permet de se rendre compte de ses points faibles et de réagir. Cette réflexion permet en même temps à l'enseignant de découvrir et de redécouvrir ses qualités et ses points forts. Il peut donc s'appuyer sur ces derniers pour améliorer ses pratiques d'enseignement et pour faire avancer des choses.
- **Savoir travailler avec des collègues :** Savoir réfléchir signifie aussi savoir coopérer avec

³⁷⁰ P. Perrenoud, *op.cit.*, p. 57.

les autres. L'enseignement ne peut pas être un travailleur solitaire. Il ne suffit pas pour l'enseignant de ne s'occuper que de ses cours et de ses élèves. Le partage des savoirs et des savoir-faire est un élément qui enrichit ce métier, qui permet d'accomplir des progrès, et qui génère des solutions lorsqu'il y a des difficultés. Une réflexion collective permet aux enseignants de collecter les idées et d'aborder de nouveaux points de vue qui peuvent être totalement inattendus. C'est un travail bénéfique et souvent plus efficace qu'une recherche de solution individuelle.

2.2. Vers une formation interculturelle

Compte tenu de sa mission pédagogique visant à faire acquérir une compétence à ses élèves et à jouer son rôle de médiateur (entre les langues sources et les langues cibles, entre les différents acteurs intervenant dans l'apprentissage / l'enseignement, entre les méthodes d'apprentissage et celles d'enseignement, etc.), il est indispensable pour un enseignant d'acquérir la compétence interculturelle lors de sa formation. Cette compétence demande avant tout à l'enseignant de maîtriser la langue-culture cible. Dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte comme celui de Taïwan, où les élèves partagent la même langue-culture source, il est important pour l'enseignant d'avoir une bonne connaissance de cette dernière pour pouvoir mener des démarches comparatives, puis sensibiliser les élèves à des sujets de diversité et les faire travailler sur ces thématiques.

L'enseignant doit être capable de comprendre le contexte où se situe l'enseignement, les personnes et les établissements qu'il rencontre, ses propres habitudes et celles de ses élèves, les méthodes existantes et des changements institutionnel, politique, méthodologique, etc. Pour cela, l'enseignant doit travailler sur ses propres représentations des sujets susmentionnés.

2.3. Evaluer la qualité de l'enseignement

A Taïwan, l'évaluation des professeurs d'université est depuis quelque temps un moyen très à la mode pour connaître la qualité de l'enseignement des enseignants dans l'enseignement supérieur. Depuis 2006, l'évaluation des professeurs d'université à Taïwan a obtenu un statut officiel dans la loi.

« Le ministère de l'éducation a révisé et publié la loi sur l'enseignement supérieur, qui confie la responsabilité d'évaluer les enseignants aux universités. Ceci a débuté officiellement par l'évaluation des enseignants des universités. Les professeurs d'université qui ont un haut statut et des pouvoirs importants possèdent toujours le pouvoir de décider du sort d'un étudiant, mais le fait d'être jugés par les étudiants et par les universités, les confrontent en effet à une situation embarrassante »³⁷¹.

Selon l'article 21 de la loi sur l'enseignement supérieur, « *Les universités doivent établir les systèmes d'évaluations des enseignants pour évaluer les résultats de l'enseignement, des recherches, de l'accompagnement et des conseils aux étudiants, et des services. Ces évaluations serviront comme références importantes pour l'augmentation, le renouvellement du contrat, l'embauche de longue durée, l'arrêt du contrat, le non renouvellement du contrat, et les récompenses* »³⁷². Certains professeurs critiquent cette pratique et la considèrent comme une menace de l'enseignement. D'autres la voient comme une opportunité d'améliorer les recherches et les pratiques. Mais peut-on vraiment évaluer la qualité d'enseignement ? Si oui, quels sont les points à évaluer, et quels sont les critères d'évaluation ?

2.3.1. Evaluation des enseignants des universités à Taïwan

Pour répondre à cette obligation, les universités ont établi leurs propres systèmes d'évaluation. Les titres des critères de l'évaluation ne sont pas toujours les mêmes, mais les objectifs et les caractéristiques de ces systèmes se ressemblent en général³⁷³. 70% des universités ont confié l'évaluation des enseignants à la commission d'évaluation des enseignants de chaque UFR. D'autres ont choisi de créer spécialement des comités indépendants ou ont laissé la décision à chaque UFR³⁷⁴. On peut distinguer quatre sujets d'évaluation : l'enseignement, les recherches, les services, les aides et les conseils aux étudiants dans les études et dans la vie. Les enseignants sont évalués par leur UFR ou leur département. Ils peuvent aussi s'autoévaluer ou s'évaluer entre collègues. Certaines universités invitent les étudiants à donner leurs avis sur les enseignants. D'autres modes d'évaluation sont également envisageables et possibles : le système n'est pas verrouillé.

³⁷¹ Evaluation Bimonthly, 2007.

³⁷² <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4B.asp?FullDoc=所有條文&Lcode=H0030001>

³⁷³ Wu P. et Zhang M., *Analyse des évaluations actuelles de l'enseignement chez les enseignants des universités de Taïwan*, 2007.

³⁷⁴ *Ibid.*

L'évaluation des professeurs des universités pour décider du renouvellement ou non de leurs contrats est un fait discutable. Certains professeurs trouvent que ce genre d'évaluation est subjectif, surtout quand il s'agit d'évaluations par les étudiants : il est possible que les enseignants fassent de mauvais choix juste pour chercher l'approbation et le plébiscite des étudiants. Néanmoins, hors de son contexte institutionnel et administratif, l'évaluation des professeurs a en effet des côtés positifs qui permettent aux professeurs de réviser leurs méthodes d'enseignement et de les améliorer.

2.3.2. Evaluer quoi ? Et comment ?

Si l'évaluation peut avoir des effets positifs sur l'enseignement, que faut-il évaluer ? Et comment évaluer les performances d'un professeur ? A propos des types d'évaluation, nous nous intéressons particulièrement à trois modes d'évaluation : l'évaluation par les étudiants, celle entre collègues, et enfin, l'autoévaluation.

- Evaluer par les élèves sur l'enseignement : une pratique subjective et injuste ?

Les évaluations par les étudiants sont souvent sous forme de questionnaires et sont très répandues dans les universités taïwanaises. Les questionnaires sont souvent uniformisés pour tous les enseignants même s'il s'agit de disciplines différentes³⁷⁵. Comme ce sont les étudiants qui reçoivent directement l'enseignement, on pense qu'ils sont mieux placés pour juger si ce dernier correspond à leurs attentes et à leurs besoins, et on demande donc les opinions des étudiants sur la qualité de l'enseignement de leurs professeurs. On considère également que les réactions des étudiants permettent aux professeurs de réviser leurs pratiques dans différents contextes humains et précis, et de les améliorer.

« Les relations humaines multiplient les effets d'une bonne méthode. Elles sont un appui moral et un garant de l'ouverture d'esprit. (...) La technicité, c'est d'abord la mise en oeuvre d'une méthode adaptée et une prise en compte des situations sociales particulières, mais aussi la mobilisation de cette connaissance culturelle objective. Pourquoi ne pas jumeler technicité et présence humaine pour un résultat optimal ? »³⁷⁶

³⁷⁵ Evaluation bimonthly, 2007.

³⁷⁶ G. Verbunt, *op.cit.*, p. 16.

Cependant, cette pratique a rencontré de fortes critiques. Les professeurs se demandent si ce genre d'évaluation est objectif et juste. De plus, cette pratique pourrait violer les relations traditionnelles entre les enseignants et les élèves, et les enseignants se soucient de ne plus être respectés par leurs étudiants. Lors de nos entretiens, une étudiante a mentionné la subjectivité et l'injustice de cette évaluation par les étudiants.

F3 : Quant à l'aptitude des professeurs, maintenant à Taiwan, quelques universités commencent à avoir des évaluations et des appréciations sur les professeurs. A la fin de chaque semestre, on demande aux étudiants d'évaluer chaque professeur pour savoir s'ils sont satisfaits de leurs cours. Par conséquent, les étudiants pourraient donner de mauvaises notes à des professeurs diligents mais un peu méchants, et finalement ces professeurs pourraient être licenciés. Il y a des professeurs qui sont peut-être « pourris », mais qui sont très gentils et qui sont généreux au niveau des notes (de la notation), et les étudiants leur donneraient peut-être une très bonne note, alors ces professeurs « pourris » peuvent rester à l'université et continuent à être « pourris ».

Une autre personne interrogée, a relevé le même problème : les étudiants tolèrent les professeurs donnant de bonnes notes même s'ils ne sont pas compétents.

T19 : Le cours que j'aime le moins, c'est le cours d'expression et les exercices écrits. Le cours n'a rien à voir avec le titre. Il nous fait regarder des films sans cesse et nous demande de discuter. Il ne nous a pas du tout fait apprendre les techniques de lecture ou d'écrit. Et puis, il nous demande aussi de faire un dossier à la fin du semestre et il y a beaucoup de règles. Ce sont des choses que l'on n'a pas fait en cours. Par exemple, faire un compte rendu et un résumé ensemble, mais personne ne sait comment faire.

Y : D'accord. Avez-vous réagi auprès du professeur ou du département ?

T19 : Très envie, tout le monde en a très envie. Cependant, parce que le professeur donne de très bonnes notes, plus de quatre-vingt ou quatre-vingt-dix sur cent, tout le monde le laisse continuer comme cela. Je ne l'aime pas beaucoup, mais puisque personne ne dit rien, tant pis. Sinon j'ai peur que ce soit moi qui sois attaquée.

Néanmoins, si l'enseignant souhaite savoir si leurs méthodes sont pertinentes, l'évaluation par les étudiants pourra éclairer certains points que l'enseignant ignore et améliorer ses

pratiques, puisque son public est le meilleur « miroir » pouvant montrer les qualités et les défauts de son enseignement. Les étudiants, qui ont l'âge adulte, doivent être capables de juger si un cours est bien préparé, si ce dernier leur permet de faire des progrès et correspond à leurs attentes, et si les méthodes d'enseignement sont motivantes et convenables. Par ailleurs, il est préférable de faire un bilan avec les étudiants plusieurs fois pendant l'année. Ainsi, l'enseignant peut mieux contrôler les situations de ses cours, et le contrat didactique peut être changé au milieu de l'enseignement, s'il n'est pas convenable. Par contre, ce type d'évaluation est mieux placé pour évaluer les pratiques d'enseignement et les méthodes utilisées. Il est donc inapproprié d'avoir un seul questionnaire pour toutes les matières, puisque les contenus d'étude, les supports utilisés, les approches appliquées, et les objectifs de chaque cours ne sont pas identiques. Quant aux répercussions sur la carrière d'un enseignant, l'évaluation par les étudiants peut être un indice, mais il nous paraît important d'inclure d'autres critères et d'autres modes d'évaluation.

- **L'évaluation entre collègues**

L'évaluation par les collègues peut être divisée en deux parties. D'une part, l'enseignant partage les contenus et les résultats de ses recherches, met ces derniers sous examen des autres chercheurs travaillant dans le même domaine, et obtient des critiques pour faire avancer ses recherches. D'autre part, en plus de l'évaluation par les étudiants, l'observation et l'analyse des pratiques entre collègues sont des moyens qui apportent des avis objectifs et pertinents et permettent d'améliorer les pratiques d'enseignement.

« Dans certaines phases du cycle de vie, la réflexion, qu'elle soit solitaire ou insérée dans les structures ordinaires de travail, ne permet pas d'avancer ; la participation à un groupe d'échanges ou d'analyse peut offrir un *soutien* ou une méthode »³⁷⁷.

L'observation entre les collègues est une pratique courante dans les enseignements primaire et secondaire à Taïwan. Le professeur invite ses collègues dans des domaines d'enseignement similaires ou différents à participer à un de ses cours. A la fin de ce cours, les collègues donnent leurs avis sur la présentation du cours et échangent des idées. Cette pratique est appelée « l'observation et l'imitation de l'enseignement ». Non seulement la

³⁷⁷ P. Perrenoud, *op.cit.*, p. 111.

personne qui fait le cours bénéficie des appréciations / critiques des collègues, mais les observateurs peuvent eux aussi en tirer des leçons, imiter certains points et appliquer les méthodes qu'ils jugent intéressantes. Ces échanges techniques et humains sont souvent très bénéfiques pour la vie professionnelle des enseignants.

Dans le cadre universitaire, ce genre de pratique est moins courant. Les professeurs des universités détiennent les connaissances absolues, ils sont souvent les « maîtres des maîtres ». Le fait de mettre en cause leurs enseignements pourrait être considéré comme inadmissible pour certains et considéré comme une menace de la « face » pour d'autres. Cependant, les observations entre enseignants ne doivent pas être considérées comme une inspection du travail. Il s'agit plutôt d'un partage, d'un échange, tout comme les échanges de points de vues qui ont lieu dans les colloques et qui sont différents et enrichissants, qui montrent des angles morts et relèvent les défauts aussi bien que les qualités de la pratique de chaque enseignant.

En outre, cette observation entre les collègues pourra se faire par les professeurs des autres écoles ou par ceux des autres disciplines. Par exemple, un professeur de français peut présenter ses fiches pédagogiques dans des revues ou des forums didactiques, ainsi, les autres professeurs peuvent tester eux-mêmes ces fiches et échanger leurs appréciations. Ce professeur de français peut demander également l'avis d'un professeur d'anglais, de japonais ou d'autres langues. Les différentes langues pourraient avoir besoin de méthodes d'enseignement diverses, et la comparaison et l'observation entre les pratiques d'enseignement de différentes langues peuvent aider à éclairer et compléter certaines lacunes. Un professeur de français peut aussi demander l'avis d'un professeur venant de science pure, d'études du droit ou d'autres disciplines éloignées de la didactique des langues. Les points de vue « non-spécialistes » venant de l'extérieur obligent le professeur de français à voir des choses en laissant de côté ses habitudes et ses fonctionnements, ce qui est utile s'il est « conditionné » par ses croyances et ses expériences. A travers cela, il pourrait mieux comprendre les attentes des étudiants également.

- **Auto-évaluation**

A travers l'évaluation par les étudiants et l'observation des cours par les collègues, un professeur peut savoir si ses méthodes d'enseignement sont motivantes et permettent aux étudiants d'atteindre facilement les objectifs fixés. Cependant, ces évaluations ne montrent qu'un seul aspect dans l'enseignement : son processus. Elles ne peuvent pas mettre en

évidence d'autres paramètres qui définissent l'ensemble de l'enseignement.

« De plus, l'enseignement est un processus complexe. Il ne sera pas convenable d'adopter uniquement les résultats des enquêtes sur les avis des enseignements, faites auprès des étudiants, pour évaluer les enseignements des professeurs. L'évaluation doit comprendre l'ensemble des actes d'enseignement. Elle doit inclure trois parties, c'est-à-dire la préparation des cours avant l'enseignement, la présentation durant l'enseignement et les résultats de l'apprentissage après l'enseignement. L'évaluation par les étudiants ne montre, dans la plupart des cas, que le processus de la présentation. (...) »³⁷⁸.

L'enseignant lui-même est en effet la personne la mieux placée pour juger son propre enseignement. Ceci doit inclure l'avant, le pendant, et l'après de l'enseignement :

- La conception et la préparation : pour évaluer la conception et la préparation des cours, l'enseignant peut se poser les questions suivantes : connaît-il bien les objectifs de ses cours, les équipements dans la classe et les supports existants ? Est-il au courant des approches et des méthodes d'enseignement de ses matières, ainsi que les recherches s'y rapportant ? Maîtrise-t-il ses savoirs ? Il faut savoir qu'il n'est pas suffisant de « transmettre les savoirs », l'enseignant doit être capable de les approprier, de les construire et de les enseigner de façon méthodique :

« ...Bruner écrit « knowing is a process, not a product », donc prendre en compte le processus et non pas seulement le produit. Varela, dans son modèle de « l'énaction », considère que le sujet, dans sa confrontation même avec l'objet, construit quelque chose qui est à la fois adressée à la structure de son intelligence et aux contraintes propres de l'objet qu'il s'approprie. Le problème est donc de développer la capacité d'**analyser les contraintes relatives à un savoir déterminé** et, à partir de là, mettre en oeuvre les opérations mentales requises, donc intégrer la dimension méthodologique des savoirs. De ce fait, l'enseignant devient capable à la fois de finaliser les savoirs qu'il doit transmettre, d'en faire une analyse épistémologique et de proposer des itinéraires variés pour se les approprier, donc un spécialiste de la construction des savoirs, de leur genèse et non de la transmission des résultats »³⁷⁹.

³⁷⁸ Evaluation bimonthly, 2007.

³⁷⁹ M. Clary, *Vers une formation par la recherche ?*, p. 240.

L'enseignant doit se demander s'il connaît bien ses publics, leurs niveaux, leurs attentes et leurs habitudes d'apprentissage. Ce sont des questions permettant à l'enseignant de préparer avec plus de facilité des cours adaptés (à l'environnement et aux étudiants) et, s'il est nécessaire, de modifier le contrat didactique durant la période d'enseignement.

- La réalisation : il s'agit de l'ensemble de présentation pendant le cours. Quelques questions aideront l'enseignant à évaluer la réalisation de ses cours : les supports utilisés sont-ils pertinents et appropriés ? Les méthodes de travail sont-elles bénéfiques et convenables ? Le déroulement est-il progressif et adapté ? Fait-il assez attention à la progression et aux difficultés de chaque élève ? Les activités proposées sont-elles motivantes et convenables par rapport aux besoins des étudiants et aux objectifs des cours ? L'enseignant joue-t-il bien ses rôles (le décideur, la personne qui résout les problèmes et le médiateur) au bon moment dans la classe ? Y a-t-il suffisamment d'interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes ?
- L'évaluation : la révision sur l'évaluation comprend deux parties. Il s'agit de l'évaluation elle-même et le résultat des contrôles. L'enseignant doit examiner si le matériel, la méthode et la fréquence d'évaluation ainsi que les contenus sont adaptés et permettent de voir la progression et le résultat de l'apprentissage. Les critères d'évaluation doivent être clairement définis, objectifs et pertinents. L'interprétation du résultat de l'évaluation aide l'enseignant à connaître les progressions des étudiants et leurs difficultés. Elle peut aider l'enseignant à réaliser son auto-évaluation également. A travers une analyse du résultat des contrôles, l'enseignant peut savoir si ses cours sont compréhensibles et assimilables par les étudiants, si les leçons ne sont pas trop faciles ou trop difficiles pour les étudiants, et s'il est nécessaire de modifier le contrat didactique.

3. Vers une conception interculturelle des manuels

Dans le chapitre 4, nous avons déjà présenté les fonctions du manuel ainsi que son rôle dans une classe de langue. Nous faisons seulement un petit rappel ici sur l'évolution du rôle du manuel avec le temps et sur ses quelques caractéristiques.

Dans la méthode grammaire-traduction, le manuel est considéré comme un contenant des connaissances et un élément qui fait dérouler les cours. Avec l'évolution des méthodes

d'enseignement durant le début du 20^e siècle, le manuel cède son rôle de « centre de l'apprentissage » à d'autres supports (les cartes, les images, les documents audiovisuels, etc.). Il est devenu une simple référence ou un accessoire de ces cours. A partir de là, le manuel n'est plus considéré comme le savoir absolu.

Avec l'introduction de l'approche communicative, les enseignants cherchent davantage des documents authentiques pour rendre les classes de langues ainsi que leurs contenus plus proches de la réalité. Le manuel fait désormais partie des supports qui contiennent des informations linguistiques et socioculturelles et qui proposent des activités pour aider au bon déroulement des classes de langue. Le manuel actuel est un guide et un média plutôt qu'une « encyclopédie ».

Néanmoins, on peut tout de même observer différentes orientations méthodologique et didactique dans les manuels récents. Piccardo et Yaïche se sont posé une question qui pourra nous indiquer la tendance et les obligations des manuels de langues : « *s'agira-t-il d'une adaptation des apprenants aux manuels ou des manuels aux apprenants ?* »³⁸⁰

3.1. Le manuel comme médiateur entre les différents acteurs de l'apprentissage

Un manuel doit avant tout répondre aux besoins des acteurs et de différents paramètres de l'enseignement. Il doit connaître les besoins méthodologique et psychologique des enseignants, leur donner des informations adéquates et efficaces, et leur proposer une démarche cohérente pour intéresser et faire progresser leurs publics. Un manuel doit également satisfaire la curiosité des apprenants (connaître une langue et une culture étrangère). Il doit donner des outils pertinents pour que ces derniers puissent s'en servir dans des situations réelles, et proposer des démarches qui motivent et facilitent l'apprentissage.

Un manuel représente en même temps les idées et les positions didactiques des auteurs et de son édition. Par exemple, il peut présenter de nouvelles méthodes d'apprentissage à son public. A travers cela, les apprenants découvrent des méthodes de travail qui sont différentes des leurs et qui sont peut-être plus efficaces et intéressantes. Toutefois, il lui arrive de devoir s'adapter à des demandes particulières comme la culture d'apprentissage / enseignement d'un peuple, les exigences institutionnelles ou les politiques linguistique et éducative d'un pays.

Les manuels acquièrent par conséquent un rôle intermédiaire et interculturel entre l'enseignant, l'élève, et des contraintes culturelles, institutionnelles et politiques. La nécessité

³⁸⁰ E. Piccardo et F. Yaïche, *op.cit.*, p. 453-454.

de satisfaire les demandes de ces derniers oblige ainsi les auteurs à suivre une perspective interculturelle. Les manuels doivent, dans ce cas-là, réserver une place pour que les cultures de ces différents acteurs puissent se rencontrer et s'exprimer. Par ailleurs, avec l'aide des manuels, l'enseignant et ses élèves peuvent construire et découvrir ensemble des démarches et des contenus plus adaptés à l'apprentissage.

3.2. Le manuel comme médiateur entre l'apprenant et la langue-culture cible

Les manuels de langues transmettent les connaissances linguistiques et culturelles de la langue cible. Ils jouent également un rôle d'intermédiaire entre la (les) langue(s)-culture(s) source(s), représentée(s) par les apprenants, et la langue-culture cible. Plusieurs formes de présentation sont possibles pour que les manuels puissent faire fonctionner ce rôle de transmission et de médiation. La première forme est le dialogue. Des personnages sont créés pour « incarner » la langue-culture cible ou pour représenter la communauté d'origine des apprenants. On leur attribue un rôle social (âge, sexe, profession, centre d'intérêts, etc.), et ils parlent en langue cible pour représenter cette langue-culture ou pour faire découvrir cette dernière à travers divers sujets de conversation.

La deuxième forme de présentation dans les manuels est le texte. On utilise des textes élaborés pour présenter l'histoire, la géographie, la société du pays dont les élèves apprennent la langue. On décrit aussi les gens de ce pays, leurs habitudes, leurs coutumes... dans ces textes écrits par les auteurs de manuels ou sous formes de propos ou de commentaires des gens. A travers les textes, les manuels peuvent présenter des thèmes sur la culture et la société étudiées de façon plus précise, plus organisée, plus approfondie et plus académique. Certains manuels recueillent des documents authentiques pour présenter la langue-culture cible. Les articles de presse, les statistiques, les extraits des oeuvres littéraires, etc., donnent également des traits de la culture et de la société de la langue cible.

Ces dialogues et ces textes ont pour but d'aider les apprenants à acquérir des outils pour qu'ils puissent s'en servir dans des situations de communication interculturelle ou pour réaliser des tâches. Ainsi, lors de la création / sélection des textes, un auteur de manuel doit prendre en compte non seulement des contenus linguistiques, mais aussi des éléments sociolinguistiques, pragmatiques et socioculturelles.

Cependant, il ne faut pas oublier que les manuels sont, consciemment ou non de la part de des auteurs, un outil idéologique. En effet, les contenus, créés ou choisis par l'auteur et

élaborés dans des contextes institutionnels, socioculturels ou politiques donnés, introduisent la représentation de la langue-culture cible portée par l'auteur, ainsi que les images du pays étudié que ce dernier veut montrer à son public. Par conséquent, si les contenus ne passent pas par un processus d'analyse et de réflexion, il est possible de donner des images stéréotypées sur la langue-culture étudiée aux apprenants. Pour éviter cela, les auteurs de manuels de langues doivent prendre en compte certains paramètres pour pouvoir ensuite aider la construction d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

3.2.1. La prise de conscience

« La notion de prise de conscience est très importante en didactique interculturelle, c'est le premier pas vers la décentration, vers une relativisation des éléments avec lesquels nous sommes en contact »³⁸¹.

Les auteurs de manuels de langues doivent prendre conscience que leurs choix au niveau des contenus peuvent porter un certain niveau de subjectivité personnelle ou collective. Il sera vain de prétendre que l'on peut transmettre des messages cent pour cent objectifs et neutres aux apprenants. Si l'auteur vient d'une même communauté linguistique et culturelle que celles des apprenants, face à « l'autre », il a certainement un « point de départ », c'est-à-dire son identité, son vécu et sa représentation, sur lesquelles il s'appuie pour expliquer des phénomènes qui lui sont étrangers. Pour un auteur natif de la langue-culture cible, il a aussi ses vécus et ses points de vues vis-à-vis de sa propre langue / culture. Une fois que les auteurs ont pris conscience de leurs subjectivités, ils peuvent éviter des discours qui entraînent les apprenants dans des stéréotypes ou des représentations figées. Ils peuvent également éviter des énoncés dont « *le discours et la vision de la réalité se posent comme indiscutables* »³⁸².

3.2.2. Intégrer des discours variés

Lors du choix du contenu, les auteurs de manuels de langues peuvent introduire des discours variés. Par exemple, dans un manuel de français, sur un sujet socioculturel concernant la France, les auteurs peuvent exposer différents points de vue, des commentaires ou des débats faits par des Français. Dans les dialogues, les auteurs peuvent faire entrer des

³⁸¹ N. Auger, *op.cit.*, p. 209.

³⁸² Ramos, cité par N. Auger, *ibid.*, p. 211.

personnages (même si les vrais énonciateurs sont les auteurs) venant de différents horizons comme les familles, les âges, les classes sociales, les régions, etc. pour qu'ils expriment leurs opinions selon leurs situations sociales. Le manuel peut également introduire différents registres, accents, expressions, etc.

A travers une présentation de discours variés, on évite une représentation singulière et simplifiée de la langue-culture cible. Cela permet aux élèves de comprendre que derrière l'image collective de « l'autre », il y a « des autres » qui ne sont pas toujours identiques à l'image donnée. De plus, les enseignants peuvent se servir de ces discours pour montrer, dans un premier temps, les similitudes et les diversités au sein d'une même communauté socioculturelle et linguistique. Ils peuvent ensuite s'appuyer sur ces sujets pour aider les apprenants à construire une compréhension envers les autres et une compétence interculturelle.

3.2.3. Contextualiser les manuels et les textes choisis

Dans les manuels de langues, les sujets socioculturels doivent être abordés en prenant en compte leurs contextes parce que les éléments historiques, politiques et sociaux, ainsi que leurs valeurs culturelles aident à comprendre certaines situations et à expliquer des stéréotypes. Dans le cas contraire, ces sujets risquent d'être simplifiés et entraînent les apprenants dans des stéréotypes ou des images erronées.

Par ailleurs, il est important aussi de connaître le contexte de l'élaboration du manuel. Comme l'explique Auger :

« lorsque les manuels étaient fabriqués par des auteurs du pays du *même*, nous avons affaire à des auto-images qui évoquent moins le contact avec les autres pays. Dans le cas d'hétéro-images, le contexte d'origine de celui qui annonce le stéréotype est donc aussi important que celui de la langue-culture cible »³⁸³.

Les auteurs de manuels ont de grandes responsabilités. Ils doivent prendre conscience de la conséquence de la rédaction et du recueillement des documents si l'élaboration du manuel est influencée par des contextes comme la politique, l'histoire ou la relation entre les deux pays. Le choix des discours et des images doit donc être fait avec beaucoup de soin. Il faut savoir aussi qu'en général, les discours donnés dans les manuels prétendent la vérité, et que

³⁸³ N. Auger, *op.cit.*, p. 211.

pour beaucoup d'apprenants, les manuels de langues sont leurs seules références vis-à-vis des images de « l'autre ». Les élèves croient et acceptent tout ce qui est montré dans les manuels sans avoir forcément suffisamment de reculs ou de réflexions. Les manuels jouent donc un rôle très important dans la constitution de la représentation de l'autre chez les apprenants. Dans aucun cas, les manuels de langues ne doivent être servis comme des outils pour renforcer l'égoïsme ou l'exotisme. Les auteurs ne doivent pas non plus s'engager dans un processus de valorisation ou de dévalorisation de leurs propres langues-cultures d'origine ou de la langue-culture cible lors de l'élaboration des manuels.

De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait et devrait être une des démarches pour résoudre des conflits et des malentendus entre deux peuples. En tant que porteur de messages, les manuels de langues peuvent « expliquer » comment les gens de la langue-culture cible raisonnent et d'où viennent les problèmes afin que les apprenants puissent mieux comprendre « pourquoi » il y a des conflits. Cela pourrait stimuler des réflexions plus approfondies chez les apprenants, les emmener à comprendre les attitudes et les actes de leurs « ennemis », et, pourquoi pas, les encourager à avoir la volonté de résoudre les problèmes avec leurs compétences acquises pendant l'apprentissage.

3.3. Le manuel de français dans une perspective actionnelle

Dans le chapitre précédent, nous avons proposé de suivre une perspective actionnelle dans l'enseignement du français à Taïwan. Suivant cette logique, comment un manuel peut-il aider l'enseignant à organiser des cours ? Que doit-il proposer comme « action sociale » lors de la conception ?

A l'heure actuelle, la plupart des séries de manuels « universels » de français sont élaborées pour arriver à un objectif précis : atteindre les niveaux communs de référence décrits dans le *CECRL*. A partir de cette conception, les maisons d'édition élaborent des séries de manuels constituées de plusieurs tomes. Chaque tome correspond à un programme qui aide les élèves à atteindre un niveau fixé (A1, A2, A2+, etc.), réussir les tests et obtenir éventuellement un certificat de niveau de langue. Avec l'avancement des programmes, les élèves réussiront à maîtriser la langue cible.

Un manuel conçu avec une perspective actionnelle doit également poser questions suivantes : aux niveaux linguistique, culturel, pragmatique et sociolinguistique, quels sont les éléments qui permettent aux élèves d'atteindre tel ou tel niveau ? Qu'est-ce que les élèves

savent et peuvent faire avec la langue cible après avoir suivi les programmes fixés par les auteurs ? Suffit-il de demander aux élèves de jouer une scène en employant les éléments appris à la fin de chaque leçon ?

Pour nous, un manuel de langue est un guide pour les enseignants et les élèves. Il est aussi la source d'inspiration pour les enseignants qui se demandent comment aborder un point bien précis. Un manuel est également un modèle qui montre aux élèves ce qu'ils peuvent faire avec une langue étrangère. Il pourra être lui-même le projet pour certains étudiants s'intéressant à l'enseignement d'une langue étrangère. Comme un programme d'enseignement suivant l'approche actionnelle, un manuel peut s'organiser également au tour d'un programme contenant plusieurs projets. Chaque projet correspond à une unité d'apprentissage. Pour réaliser ces projets, dans un premier temps, le manuel propose des activités qui permettent aux élèves d'acquérir des contenus langagiers. Il est important d'inclure dans un manuel qui s'adresse au public taïwanais, une phase explicite sur les contenus langagiers à apprendre. Cela permet à ces apprenants de positionner leur progression. Ensuite, des micro-tâches peuvent être proposées aux élèves. Elles leur permettent de réviser les contenus langagiers et d'avoir une idée plus concrète de l'application de la langue cible. A la fin d'une unité, on propose une macro-tâche concrète qui doit être réalisée par les élèves. A travers ce processus, les élèves auront une idée plus claire de ce qu'ils apprennent au niveau de la langue ; ils sauront aussi, à travers des tâches données, l'utilité de la langue cible dans les actes sociaux, communicatifs ou autres.

Conclusion

Tout au long de notre recherche, nous essayons de comprendre la culture d'apprentissage de notre public afin de pouvoir proposer une méthode d'apprentissage / enseignement plus adaptée pour les étudiants taïwanais qui apprennent le français. Pour atteindre cet objectif, le fait de « proposer une solution » nous semble insuffisant. Deux facteurs essentiels doivent être mis en place. D'une part, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère a besoin de l'envie des enseignants de comprendre son public, d'essayer des méthodes qui lui sont parfois inconnues, d'améliorer ses méthodes d'enseignement et de chercher le progrès. D'autre part, un apprentissage / enseignement adapté demande la compétence et la volonté des réalisateurs de supports d'enseignement, de créer une passerelle entre les langues-cultures et les acteurs impliqués dans l'apprentissage. Si l'enseignant et les élèves choisissent un manuel comme

support principal pour leurs cours, il est plus agréable de travailler avec un manuel qui donne des idées et qui allège la préparation de l'enseignant, et qui s'adapte aux besoins et aux objectifs des apprenants. Par ailleurs, pour les élèves, un manuel est un médiateur qui montre la réalité de la langue-culture cible. Cette réalité est en effet représentée et sélectionnée par l'auteur et elle risque de stéréotyper, de dévaloriser ou de valoriser la langue-culture étudiée. Il est donc important d'intégrer des processus de réflexion lorsqu'un manuel traite des sujets sur la société, la culture, les images et les pratiques de l'autre.

CONCLUSION

Avec l'ouverture de la Chine sur le monde extérieur et un développement économique dynamique, les échanges entre la France et la Chine deviennent de plus en plus fréquents. On observe une augmentation considérable du nombre d'étudiants apprenant le français en Chine ou venant en France pour poursuivre leurs études. Pour mieux connaître ce public particulier qui est maintenant un « client » important des écoles de français en France et en Chine, beaucoup de recherches commencent à s'y intéresser, et plus particulièrement à leurs habitudes culturelles d'apprentissage.

Du côté taïwanais, la mise en place de l'apprentissage des secondes langues étrangères encouragent les lycéens à apprendre une langue étrangère autre que l'anglais. Parmi les langues proposées officiellement par le Ministère de l'éducation de Taïwan, c'est-à-dire le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol, la langue française est la deuxième langue demandée après le japonais. Cette initiation à la langue française n'est pas sans conséquences. La France ainsi que sa langue et sa culture françaises sont désormais moins étrangères pour les jeunes Taïwanais. A ces connaissances linguistique et culturelle, s'ajoutent les échanges fréquents entre les deux pays. Les étudiants taïwanais souhaitant continuer leurs études dans les pays étrangers ne restreignent plus leurs choix aux pays anglophones. Le nombre d'étudiants taïwanais apprenant le français croît, et il y en a de plus de plus qui viennent faire des études en France.

Notre recherche s'intéresse plus précisément aux étudiants apprenant le français dans un cadre universitaire. Ces étudiants s'intéressent plutôt à l'oral. Beaucoup d'entre eux espèrent utiliser cette langue dans leurs futures professions ou pour leurs futurs séjours dans les pays francophones. Cependant, le décalage entre ce qu'ils croient faire à l'université et ce qu'ils peuvent appliquer dans une vraie situation de communication est souvent très grand. Pour mieux préparer leurs projets, les étudiants demandent un apprentissage mettant l'accent sur l'oral, et les professeurs essaient d'intégrer cette dimension dans l'enseignement. Les résultats sont toutefois insatisfaisants : les étudiants se plaignent d'avoir toujours un enseignement qui ne laisse que très peu de place à la pratique de l'orale, et les professeurs disent qu'il est difficile de faire parler les étudiants.

Les élèves taïwanais, partageant la même culture d'origine que les Chinois, ont un comportement et une attitude similaires vis-à-vis de l'apprentissage. En nous basant sur les études relatives aux habitudes culturelles d'apprentissage chez les apprenants sinophones,

notre étude essaie de trouver un point d'équilibre entre les objectifs des étudiants et leurs habitudes d'apprentissage.

Grâce à des échanges avec des étudiants taïwanais résidant en France, nous avons pu observer une progression plutôt satisfaisante chez ces étudiants. Pourtant, ils ont la même culture et des expériences d'apprentissage similaires que ceux à Taïwan. L'accès facile à la langue est certainement un avantage pour eux, mais est-il le seul facteur qui les aide à faire des progrès ? Nous pensons que leurs expériences d'apprentissage dans un contexte différent modifient leur relation et leur vision par rapport à l'apprentissage. Cette expérience et cette modification peuvent être des références bénéfiques pour l'apprentissage du français à Taïwan.

Avant d'aborder ce sujet, nous avons besoin d'encadrer les dites « habitudes culturelles d'apprentissage » dans la société taïwanaise, de comprendre comment ces habitudes se sont créées, et comment elles fonctionnent. Trois aspects ont permis d'accéder aux attitudes que les Taïwanais perçoivent en regard à l'apprentissage du français : la culture, la langue et la direction politique.

Pour comprendre les comportements des étudiants taïwanais, il est inévitable de les analyser en s'appuyant sur la culture chinoise qui règne dans la société taïwanaise, et qui a fait naître l'éducation de Taïwan. La philosophie confucéenne a établi des règles strictes concernant les relations interpersonnelles. Ceci a pour but de créer une société harmonieuse, respectueuse et bienséante. Avec cette idée, les esprits communautaire et convergent s'installent dans la société chinoise. Les gens condamnent l'individualisme, ils établissent une norme pour garantir l'harmonie au sein d'un groupe et pour entretenir une relation à long terme. Parmi les « règles » qui protègent la normalité, on peut citer la critique de la prise de parole dérangeante, une relation hiérarchique entre les gens, et la protection de la « face » des autres et de soi-même. A travers ces règles, on comprend mieux les comportements des étudiants sinophones qui sont souvent critiqués pour être réservés.

En ce qui concerne la langue et son influence sur l'apprentissage du français, une étude comparative entre le chinois et le français nous a montré les difficultés que les étudiants taïwanais peuvent rencontrer lors de l'apprentissage du français. Ces difficultés sont non seulement d'ordre linguistique, mais se retrouvent aussi au niveau de la logique de penser et de la vision de l'organisation du monde qui sont différentes de celles des français.

Une autre particularité de la langue chinoise est son écriture. Les élèves sont habitués à procéder à un apprentissage visuel, par coeur et répétitif pour parvenir à mémoriser et à

reproduire les caractères. Les élèves utilisent souvent ces mêmes stratégies pour apprendre des autres langues étrangères.

Par ailleurs, face à une langue dont l'organisation interne est différente et réputée compliquée en grammaire, les élèves ont souvent envie de comprendre les éléments de base, c'est-à-dire la grammaire, pour d'abord comprendre le fonctionnement de cette langue et pour ensuite être capables de la reproduire correctement. Cette approche sert à sécuriser, d'une part, l'apprentissage et d'autre part, les productions orale et écrite.

Les élèves transfèrent également leurs expériences d'apprentissage de l'anglais (la première langue étrangère à Taïwan), linguistique et méthodologique, à celles du français. Cependant, cet apprentissage de l'anglais est souvent orienté par la réussite aux concours d'entrée à l'université ou au lycée, qui demandent uniquement une connaissance suffisante du vocabulaire et une maîtrise de la grammaire. Par conséquent, ces deux éléments linguistiques sont considérés comme des contenus de base qui assurent la « réussite » de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les manuels d'anglais élaborés à Taïwan fournissent un abord qui nous a permis d'observer les orientations politiques linguistiques. Il y a en effet une normalisation des manuels d'anglais. Par contre, comme le français n'est pas une discipline obligatoire dans l'éducation taïwanaise, les auteurs ont des approches assez diversifiées pour l'élaboration des matériels d'apprentissage.

Quelques caractéristiques typiques des manuels faits à Taïwan ont été relevées. Tout d'abord, les leçons sont souvent organisées autour des sujets de discussion, des thèmes ou des points grammaticaux (les catégories, les classes, les structures, etc.). Rares sont ceux qui s'intéressent aux objectifs fonctionnels dans les manuels. Les leçons sont organisées avec un déroulement figé : les contenus à apprendre sont d'abord présentés, après suivent les explications, et finalement des exercices assez mécaniques sont proposés. Par ailleurs, les aspects sociolinguistiques ne sont pas abordés. On commence par apprendre un anglais ou un français standard, mais certaines utilisations orales courantes qui ne sont pas tout à fait correctes, ou d'autres réalisations possibles chez les gens de différentes régions, des statuts sociaux différents, d'âges différents, dans des situations diverses, sont quasiment inexistantes.

Ensuite, les activités proposées dans les manuels faits à Taïwan sont conventionnelles. Les quatre compétences : compréhensions orale et écrite et expressions orale et écrite, sont traitées séparément. Cela ne correspond pas à la plupart des situations de communication qui

demandent une utilisation croisée de ces compétences.

Dans les manuels taïwanais, les activités concernant l'écoute sont souvent basées sur l'écoute des dialogues, du vocabulaire et des sons. Quand il s'agit de la compréhension, ces activités d'écoute sont utilisées pour vérifier si les élèves ont bien compris les textes / dialogues étudiés.

En ce qui concerne la production orale, on demande aux élèves de répéter les phrases ou les textes, et de les imiter. On pose des questions aux élèves pour qu'ils y répondent oralement. Or, c'est un processus pour vérifier la compréhension d'un texte, mais pas pour favoriser la libre expression.

En résumé, les activités liées à l'oral sont souvent routinières et automatisées. Par contre, nous avons trouvé de petits changements dans les manuels de français élaborés à Taïwan. Ils proposent des jeux de rôles pour mettre les apprenants dans les situations de communication.

A propos de la lecture, les textes et les dialogues des leçons sont les seules références à la lecture et les documents authentiques ne sont pas proposés. Quant à l'écrit, les exercices structuraux et grammaticaux sont souvent les seules activités qui demandent aux élèves d'« écrire ».

Les activités proposées dans les manuels faits à Taïwan montrent d'une part, comment les élèves taïwanais apprennent une langue étrangère, et d'autre part, les comportements de ce public à travers ces activités : celles-ci encouragent rarement la prise de parole ou la production spontanée chez les élèves, elles ne proposent pas d'interactions libres entre les professeurs et les élèves, ni entre les élèves eux-mêmes. Les élèves attendent que les professeurs leur posent des questions pour y répondre. Par contre, les exercices « classiques » qui mettent l'accent sur l'acquisition d'éléments linguistiques sont très utilisés, et on espère que les élèves maîtrisent bien le vocabulaire et la grammaire à travers ce type d'exercices.

Revenons ensuite à notre question de départ. Les étudiants apprenant le français à Taïwan et ceux en France ont la même culture d'apprentissage. Ils ont souvent des vécus assez proches et ils gardent des comportements similaires même dans un contexte d'apprentissage différent. Cependant, avec ce changement du contexte, les relations entre les étudiants et l'apprentissage ont-elles été changées ? Si les étudiants qui sont en France constatent une meilleure progression dans l'apprentissage du français, leurs expériences sont certainement de très bons modèles pour trouver un enseignement plus adapté aux classes de français à Taïwan.

Pour comprendre les relations entre les apprenants taïwanais et leurs apprentissages,

nous avons effectué des entretiens avec des étudiants taïwanais qui apprenant le français à Taïwan (TT) et ceux résidant en France (TF), pour recueillir leurs représentations sur ce sujet.

L'analyse des représentations nous a relevé des similitudes entre ces deux groupes d'étudiants par rapport à l'acte d'apprentissage et à leurs habitudes d'apprentissage. Par exemple, la plupart des étudiants sont d'accord sur le fait que les étudiants taïwanais ont une attitude plutôt réservée en classe. Ils trouvent que la prise de parole dans la classe peut être bénéfique. Elle leur permet d'apprendre davantage et de réviser les contenus, à condition de ne pas perturber l'avancement du cours, de ne pas déranger le groupe et de ne pas dire des choses insensées. Par contre, les deux groupes d'étudiants ont une attitude différente vis-à-vis de l'apprentissage. Les étudiants TT apprennent plutôt pour le plaisir, alors que les étudiants TF ont une attitude plutôt réaliste, axée sur les besoins pratiques que l'on rencontre tous les jours. Par ailleurs, avec l'évolution de la société et l'influence des autres cultures, les étudiants TT qui sont plus jeunes que les étudiants TF, ont souvent une attitude plus ouverte à l'égard de certains actes considérés comme individualistes.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les étudiants TT l'associent souvent à un sentiment de réussite, une satisfaction personnelle, et un succès. Ceci est cohérent avec leur représentation de l'apprentissage : le plaisir. Au contraire, les étudiants TF associent l'apprentissage d'une langue étrangère à des choses plus utiles. Ils pensent au contexte d'apprentissage, et pour eux, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se dissocie pas de l'apprentissage de la culture de cette langue.

Les deux groupes d'étudiants associent l'apprentissage du français à la grammaire et à la conjugaison. Ce sont les caractéristiques de la langue française et elles posent souvent des problèmes aux apprenants ayant la langue chinoise comme langue source. Par contre, les méthodes que ces deux groupes associent à l'apprentissage du français ne sont pas les mêmes. Les étudiants TT parlent plus des méthodes « classiques » comme la lecture ou la traduction, tandis que les étudiants TF s'intéressent plutôt aux conversations avec les français natifs.

Les ordres des réponses citées par les étudiants ont été comparés également. Les étudiants TT évoquent souvent des méthodes d'apprentissage classiques et ensuite des pratiques. A l'opposé chez les étudiants TF, ce sont les pratiques qui semblent plus importantes. Viennent ensuite les méthodes classiques. Néanmoins, aucun des deux groupes d'étudiants n'abandonne les méthodes dites « classiques », et on ne peut pas ignorer ce que les étudiants ont répondu. Pour nous, les deux groupes ont besoin d'un apprentissage qui leur

permet d'utiliser et de comprendre la langue-culture. Par contre, cet apprentissage ne peut pas éviter les contenus ni les méthodes dites « classiques » comme la grammaire, le vocabulaire ou bien la consultation des dictionnaires et l'apprentissage par coeur.

Quant aux contextes d'apprentissage, les deux groupes d'étudiants sont plus sensibles à ce qui se passent dans la classe de français, appelé encore « microcontexte ». Ils pensent que les attitudes, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont les facteurs les plus importantes qui influencent le déroulement des cours. De plus, l'enseignant et l'apprenant s'influencent mutuellement. L'un modifie ses conduites en fonction des comportements de l'autre. Selon les étudiants, les facteurs comme l'éducation, les échanges entre les deux pays, les directions politiques, etc., interviennent aussi dans l'apprentissage du français, mais ils sont à mettre en second plan.

Les étudiants ont mentionné également les facteurs qui les motivent lorsqu'il y a contact avec la langue. Les étudiants TT ont un sentiment de réussite quand ils comprennent, alors que les étudiants TF éprouvent ce sentiment lorsqu'ils s'expriment.

Dans notre recherche, nous avons pu constituer deux profils pour les deux groupes d'étudiants. Les étudiants TT ont choisi d'apprendre cette langue parce que la plupart d'entre eux se disent intéressés par les langues étrangères et qu'ils trouvent que le français est une très jolie langue. En général, ils apprennent cette langue avec une attitude active et ils combinent l'apprentissage avec leurs centres d'intérêt. Du côté des étudiants TF, l'apprentissage du français vient souvent d'une motivation instrumentale. Certains d'entre eux ont commencé l'apprentissage après leur arrivée en France, et le contexte les oblige à apprendre le français. Nous avons établi également cinq portraits pour l'ensemble des étudiants à Taïwan ayant participé à notre enquête. Il y a des étudiants plutôt « traditionnels », des étudiants « classiques » qui sont plus ouverts à d'autres solutions, des étudiants qui essaient de « changer », des étudiants qui sont plutôt individualistes, et finalement, des étudiants ayant choisi le français sans y avoir vraiment réfléchi et qui se retrouvent confus.

Après une étude sur les méthodes d'apprentissage du français, nous avons vu que les deux groupes d'étudiants utilisent deux approches différentes pour pratiquer le français. Les étudiants TT se concentrent sur les compréhensions orale et écrite. Ils recourent à des exercices plutôt « réceptifs » pour apprendre le français : par exemple, écouter des chansons ou la radio, regarder des films ou les émissions à la télévision, ou bien lire des livres. Quant aux étudiants TF, la pratique orale est assez équilibrée entre la compréhension et l'expression. Ils ont des pratiques réceptives et expressives en même temps. C'est ce qui peut faire la

différence entre les deux apprentissages de ces deux groupes. Par contre, à nouveau, les deux groupes d'étudiants ont mentionné des méthodes et des contenus dits « classiques » dans leurs apprentissages. Apparemment, les étudiants considèrent que ces contenus et ces méthodes sont essentiels dans l'apprentissage du français, et ils y attachent beaucoup d'importance.

Un autre point a été relevé lors des entretiens des étudiants taïwanais. L'apprentissage du français à Taïwan est plutôt centré sur l'enseignant, et il n'existe que des échanges binomiaux. C'est-à-dire que l'enseignant ne parle qu'à un seul étudiant à la fois, et les autres attendent leurs tours. En outre, les étudiants sont dans une position de « réception » et ils sont « passifs » dans l'apprentissage.

Lors des entretiens, certains étudiants résidant en France ont partagé leurs expériences de prise de contact avec les Français ou leurs difficultés en classe. Ils disent que s'il n'y a pas beaucoup de prise de parole et s'ils ne parlent pas beaucoup avec les Français, c'est souvent à cause des difficultés d'ordres linguistique, sociolinguistique et culturel. Les étudiants ne veulent pas parler parce qu'ils estiment ne pas avoir un bon niveau en français et ne pas connaître suffisamment de vocabulaire. Il leur est donc difficile de prendre la parole et de comprendre les discussions.

Les étudiants taïwanais ne savent pas très bien non plus quels sont les sujets « admis », quelles sont les règles à respecter, et comment mesurer les relations interpersonnelles en France. Le fait de ne pas avoir suffisamment de connaissances sur les Français et de se faire certains stéréotypes empêchent ces étudiants d'entretenir une relation plus approfondie avec les Français.

L'analyse des représentations de l'apprentissage et les expériences des étudiants a montré que les deux groupes d'étudiants n'ont pas exactement les mêmes relations par rapport à l'apprentissage. Les étudiants TT sont encore dans un contexte scolaire, l'apprentissage est pour eux une affaire personnelle, sans d'autres complications venant de l'extérieur. Comme ils ont moins l'occasion d'utiliser le français dans la vie quotidienne, ils ne peuvent vérifier leur progrès que par rapport à ce qu'ils comprennent. En revanche, les étudiants TF prêtent beaucoup d'attention à l'aspect pratique et pragmatique de l'apprentissage. Pour eux, le fait de pouvoir s'exprimer et se faire comprendre prouve leur progrès. Ceci n'est pas étonnant puisqu'ils sont dans une situation où ils doivent appliquer quotidiennement ce qu'ils apprennent.

Une conclusion a donc été tirée de l'analyse des entretiens : l'aspect pragmatique,

c'est-à-dire l'application réelle de la langue cible, crée un besoin d'apprendre. Elle motive et oblige les apprenants à utiliser cette langue comme un outil de communication et de réalisation des tâches quotidiennes.

Il est donc important de prendre en compte l'aspect pragmatique dans l'enseignement / l'apprentissage du français dans les classes à Taïwan. Parallèlement, les éléments linguistique et culturel de base doivent être pris en compte. Ce sont des éléments qui donnent un sentiment de sécurité aux étudiants taïwanais apprenant le français. Ces éléments répondent aussi aux besoins de ces derniers par rapport à leurs habitudes culturelles d'apprentissage.

Que pouvons-nous proposer à partir de ces conclusions ?

Tout d'abord, nous proposons une approche sécurisante. Lorsque les enseignants proposent des activités, il faut s'occuper en même temps des sentiments et des besoins des étudiants. Les enseignants doivent encourager les étudiants taïwanais à parler, leur laisser un peu de temps pour préparer, donner des traces écrites, et proposer des jeux de rôles pas trop éloignés des situations des étudiants.

En ce qui concerne les contenus, la prise en compte du rôle de la grammaire et du vocabulaire est importante. Ce sont les éléments linguistiques fondamentaux dont les étudiants ont besoin pour réaliser les énoncés. Une fois maîtrisés, les étudiants seront plus à l'aise lors des activités demandant une production orale ou écrite.

La traduction, un contenu d'enseignement souvent considéré comme traditionnel, peut être en effet un exercice pour favoriser les pratiques orale et écrite. La traduction mobilise les connaissances générales, linguistiques, sociolinguistiques, et les compétences pragmatique et interculturelle. Lorsqu'une personne traduit un texte écrit ou un énoncé, elle s'engage dans un processus de communication. Elle doit se faire comprendre par ses lecteurs ou ses interlocuteurs en utilisant des moyens oraux ou écrits.

Par manque de connaissances des éléments culturels et sociolinguistiques des interlocuteurs et par manque de compétences interculturelles, les étudiants taïwanais ressentent des difficultés lorsqu'ils doivent entretenir une conversation avec les Français. A cause de cela, leurs contacts avec les Français se restreignent, et cette situation empêche non seulement les occasions de pratiquer la langue, mais également une connaissance approfondie de l'autre. Il est donc essentiel de mettre en place un enseignement fournissant des connaissances et des compétences, qui permettent aux étudiants d'aller vers l'autre avec plus de facilité et de compréhension.

Zarate explique qu'il est impossible et inutile de faire acquérir aux apprenants la

compétence culturelle des natifs de la langue cible. L'enseignement d'une langue-culture doit proposer à son public une ouverture vers un monde étranger avec des outils pragmatiques et une attitude / compétence interculturelle. Elle explique qu'

« Il est illusoire d'exiger qu'il (l'individu) en perçoive la totalité. Il importe plutôt qu'il en conçoive le fonctionnement en perçant la frontière imposée par la communauté étrangère, en en décodant les implicites »³⁸⁴.

Comment peut-on créer le besoin d'utiliser une langue et donner un aspect pragmatique à la langue cible ? Nous rejoignons l'idée qu'il faut établir un apprentissage actionnel en classe de français. En plus du rôle d'apprenant, les étudiants doivent être considérés comme « usagers sociaux » qui utilisent la langue cible pour parvenir à l'accomplissement de tâches qui ont un caractère social. L'apprentissage du français aura plus de sens pour les étudiants, parce qu'ils n'apprennent pas seulement pour apprendre ou pour connaître cette langue, mais ils apprennent pour pouvoir s'en servir. De plus, pour réaliser une tâche, les étudiants doivent mobiliser leurs connaissances sur la langue et sa culture, ils peuvent faire appel à leurs personnalités et à d'autres compétences. Les étudiants sont, par conséquent, impliqués davantage dans leurs apprentissages.

Nous proposons donc un enseignement par étapes. L'enseignant donne d'abord les éléments de base aux étudiants afin qu'ils puissent réaliser des micro-tâches. Ces dernières sont des préparations pour pouvoir accomplir par la suite des macro-tâches. Pour réaliser des tâches, le travail en groupe nous paraît le plus efficace et le plus bénéfique pour les étudiants. Il brise l'échange binomial entre l'enseignant et un unique étudiant, et il favorise davantage les échanges entre les étudiants eux-mêmes. Les étudiants ont également plus de temps pour s'exprimer en langue cible. De plus, les échanges entre les étudiants leur permettent d'avoir plus d'idées créatives, de diviser la tâche selon la compétence de chacun, et de proposer un meilleur projet pour réaliser la tâche confiée. En ce qui concerne le progrès linguistique, dans un groupe, les étudiants ayant un meilleur niveau français peuvent aider ceux qui sont « moins forts ». Ils peuvent prendre conscience de leurs difficultés linguistiques à travers les discussions. A partir de ces idées, l'enseignant devient une personne qui guide, qui fournit des informations sur la langue-culture cible. C'est l'apprenant lui-même qui décide comment utiliser ses compétences acquises. Il devient un vrai acteur de son apprentissage dans ce cas-là. Bien entendu, ce changement de pratique d'apprentissage / enseignement nécessite

³⁸⁴ Zarate, *op. cit.*, p. 37.

des efforts de la part des apprenants. Il nécessite également, une volonté d'apporter de nouvelles solutions de la part des enseignants. Ces derniers doivent réfléchir sur leurs pratiques, demander les avis des autres, et savoir remettre en question leurs pratiques s'ils observent des difficultés ou des décalages entre les attentes et la réalité en classe de langue. Quant aux manuels, un des supports principaux en classe de langue, souvent source d'inspiration pour les enseignants et modèle d'apprentissage des apprenants, ils doivent prendre en compte leurs rôles d'interface vis-à-vis des acteurs et des facteurs externes impliqués dans l'apprentissage de la langue-culture cible.

A travers cette recherche, nous pouvons comprendre que le processus d'apprentissage est défini par la culture, les caractéristiques des langues, les expériences d'apprentissage et le contexte sociopolitique. Cette situation a été confirmée lors de l'analyse des manuels et à travers les discours des étudiants. Chaque groupe socioculturel peut apprendre de façons différentes. Il est donc difficile de transposer une méthode telle quelle à un autre contexte d'apprentissage. Dans la didactique des langues, il est difficile de parler « d'interculturel » si un enseignant ou un auteur de manuels ne peut pas respecter, ni comprendre les différentes cultures d'apprentissage : on peut admettre, comprendre et accepter les diversités des apprenants uniquement quand les influences de ces facteurs sont bien prises en compte.

Cette recherche révèle également une modification possible de la relation entre un apprenant et son apprentissage. Cette modification est due à des besoins, des contextes et des expériences d'apprentissage. En fonction des enseignants, les expériences d'apprentissage peuvent être variées. Il sera donc intéressant d'analyser les méthodes d'enseignement des professeurs de français (en France et à Taïwan), leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du français, ainsi que leurs représentations des étudiants taïwanais. On aura une vision plus complexe sur le triangle apprenant – apprentissage, enseignant – enseignement / apprentissage, et enfin, apprenant – enseignant. Ceci permettra d'examiner l'influence de chacun de ces paramètres.

Enfin, il serait bénéfique d'observer les échanges entre Taïwanais et Français. En effet, des expériences réelles donneront des exemples plus précis aux étudiants de français à Taïwan sur des situations réelles de communication interculturelle. On peut aussi se demander si les relations apprenant - apprentissage des Taïwanais et des Français sont vraiment si éloignées, puisque l'on peut observer des similitudes entre ces deux groupes d'étudiants. La méthodologie de recherche de cette thèse pourrait alors être appliquée à d'autres études en didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986) : « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in PORCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 71-87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1996) : *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos, 222 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis (1996) : *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF, 192 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1996) : « Compétence culturelle, compétence interculturelle – pour une anthropologie de la communication », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 28-36.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999) : « La communication interculturelle du cliché à l'énigme », in PROCHER, Louis et ABDALLAH-PRECEILLE, Martine, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos, p. 7-22
- ABEL-REMUSAT, Jean-Pierre (1999) : « Compte rendu de *sur la naissance des formes grammaticales* de Humboldt », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 119-125.
- ABEL-REMUSAT, Jean-Pierre (1999) : « Observations sur quelques passages de la lettre précédente », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 181-195.
- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2000) : « Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues », in G. HOLTZER et M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel-stratégies-conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, p. 25-38.
- ADAM, Jean-Michel (1990) : *Eléments de linguistique textuelle*, Liège : Margada, 261 p.
- ADAM, Jean-Michel (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan, 223 p.
- AGEYEV, Vladimir S. (2003) : « Vygotsky in the mirror of culture interpretations », in KOZULIN, Alex et al. (éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York : Cambridge University Press, p. 432-449.
- ALEN GARABATO, Carmen (2003) : « Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (Galicien) », in ALEN GARABATO, Carmen (éd.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan, p. 9-33
- ALLETON, Viviane (1997) : *Grammaire du chinois*, Paris : PUF, 127 p.
- AMARGUI, Lahcen (1995) : « Quelle place pour le culturel en langue étrangère ? », in *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Collection Etudes littéraires maghrébines,

Paris : L'Harmattan, p. 181-186.

- AMOSSY, Ruth (1997) : « La force des évidences partagées », in *ELA*, juillet-septembre 1997, n°107, p. 265-278.
- AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG PIERROT, Anne (2005) : *Stéréotypes de clichés*, Paris : Armand Colin, 127 p.
- ANDERSON, Patrick (1999) : *La Didactique des Langues Etrangères à l'Épreuve du Sujet*, Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises, 375 p.
- ANDERSON, Patrick (2000) : « Interculturel : y a-t-il deux façons d'entendre ce terme dans le champ de la DLE ? », in G. HOLTZER et M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel-stratégies-conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, p. 71-82.
- ARD, Josh et HOMBURG, Taco (1994) : « Verification of Language Transfer », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 47-70.
- ARDOUREL, Yves et al. (2001) : « Rôle et place des ressources numériques en collègue, recherche des facteurs d'évolution des usages », disponible sur : www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40124/Pdf/annee01/toulouse01.pdf
- ARNOLD, Cindy et DECOGNIER, Christine (1989) : « Manuels récents d'anglais et d'allemand : quelle place pour la littérature ? », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.303-314.
- AUGER, Nathalie (2003) : « Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne », in ALEN GARABATO, Carmen (éd.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan, p. 35-71
- AUGER, Nathalie (2006) : « Analyse et pratique d'un contexte singulier mais pluriel : les enfants nouvellement arrivés dans le Gard », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, p. 111-116.
- AUGER, Nathalie (2007) : *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Cortil-Wodon : E.M.E. & Intercommunications, 234 p.
- AUSTIN, John Langshaw (2002), *Quand dire, c'est faire*, Paris : Edition du Seuil, 203 p.
- ASSIBA D'ALMEIDA, Irène, (2002) : « Etre francophone, une autre aventure ambiguë », in CONDE, Maryse et al., *La culture française vue d'ici et d'ailleurs*, Paris : Karthala, p. 48-50
- BA, Hady (2005) : « L'hypothèse de Sapir-Whorf est-elle une légende urbaine ? », in *Hypothèse, Journée d'étude sur le langage « Autour du langage »*, juin 2005, Paris 8, disponible sur : http://www.univ-paris8.fr/synthese/article.php3?id_article=105
- BAILLAT, Gilles (1992) : « L'utilisation des représentations en formation », in COLOMB, Jacques (éd), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Paris : INRP, p. 226-236.
- BAILLY, Danielle (1998) : « Didactique scolaire : le rôle de la conceptualisation

- grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p. 325-344.
- BALAZS, Etienne et al. (1959) : *Aspects de la Chine vol. 1*, Paris : PUF, 208 p.
 - BANERJEE, Indrajit (1996) : « L'internationalisation de la télévision », in *le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 70-79.
 - BANGE, Pierre et al. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris : L'Harmattan, 248 p.
 - BARBERIS, Jeanne-Marie (1999) : « Analyse des discours : le cas de l'interview sociolinguistique », in CALVET, Jean-Louis et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p.125-148.
 - BARBIER-KONTLER, Christine (1996) : *Sagesses et religions en Chine*, Paris : Bayard, 313 p.
 - BARTELT, H. Guillermo (1994) : « Rhetorical transfer in Apachean English », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 101-108.
 - BARTHES, Roland (1984) : *Le bruissement de la langue*, Paris : édition du Seuil, p. 112-118
 - BARTHES, Roland (2000) : *Le plaisir du texte*, Paris : édition du Seuil, 130 p.
 - BAUDOIN, Jean-Michel (2001) : « La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche – formation », in SOLAR, Claudie (dir.), *Le groupe de formation des adultes*, Bruxelles : De Boeck, p. 35-56.
 - BAUDRIT, Alain (2005) : *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck, 160 p.
 - BAUDRIT, Alain (2007) : *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck, 160 p.
 - BEACCO, Jean-Claude (1986) : « La civilisation entre idéologie et méthodologie », in PROCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 101-117.
 - BEACCO, Jean-Claude (1995) : « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.42-49.
 - BEACCO, Jean-Claude (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*, Paris : Hachette, 192 p.
 - BEACCO, Jean-Claude (2004) : « Présentation. Aperçus sur un chantier », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 3-9.
 - BEACCO, Jean-Claude (2004) : « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 251-287.
 - BELLASSEN, Joël, KANEHISA Tching et ZHANG Zujian (1996) : *Chinois mode*

d'emploi – grammaire pratique et exercices, Paris : You Feng, 376 p.

- BERARD, Evelyne (1995) : « Faut-il contextualiser les manuels ? », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.21-24.
- BERLIER, Astrid (2003) : « Entre les attentes des stagiaires et celles des formateurs, où est la contradiction ? », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.109-120.
- BERRINGER, Pierre, GRANDMANGIN, Michèle et REBERIOUX, Anne (1995) : « Editer des Méthodes », Table ronde animée et synthétisée par VIGNER, Gérard, in *Le Français Dans le Monde, recherches et applications*, Janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.12-20.
- BERTHIER, Nicole (2006) : *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Armand Colin, 352 p.
- BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edvige (1989) : *Manuel d'autoformation*, Paris : Hachette, 207 p.
- BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige et PUREN Christian (1998) : *Se former en didactique des langues*, Lonrai : Ellipses, 206 p.
- BERTOCCHINI, Paola et PUREN, Christian (2001) : « Entre « pédagogie différenciée » et « apprentissage autonome » », in *Les langues modernes*, octobre-novembre-décembre 2001, n°4, p.38-45.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy (1991) : *Grammaires et Didactique des Langues*, Paris : Didier, CREDIF, 286 p
- BESSE, Henri (1995) : *Méthode et Pratiques des Manuels de Langue*, Paris : Didier, CREDIF, 183 p.
- BILLETER, Jean-François (2006) : *Contre François Jullien*, Paris : Allia, 122 p.
- BILLIEZ, Jacqueline (2004) : « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 253-256.
- BLANCHET, Philippe (1995) : *La pragmatique*, Paris : Bertrand-Lacoste, 127 p.
- BLANCHET, Philippe (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Leuven : Peeters, p.68-77.
- BOGAARDS, Paul (1994) : *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier, CREDIF, 256 p.
- BOISSAT Danielle (2002) : « Formation à la communication interculturelle : un dispositif didactique réflexif en réseau », in *Les langues modernes*, juillet-août-septembre 2002, n°3, p.29-41.
- BOND, Michael Harris (1991): *Beyond the Chinese face*, Hong Kong : Oxford University Press (China), 125 p.
- BOUCHARD, Robert (2000) : *Ecriture en L2, registres, préconstructions, des questions pour la seule didactique des langues ? Et/ou pour la RAL* », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 475-486.
- BOUKOUS, Ahmed (1999) : « Le questionnaire », in CALVET Jean-Louis et DUMONT,

- Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 15-24.
- BOURGEOIS, Etienne et FRENAY, Mariane (2001) : « Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation », in SOLAR, Claudie (dir.), *Le groupe de formation des adultes*, Bruxelles : De Boeck, p. 99-154.
 - BOURGEOIS, François (2002) : « La difficulté du chinois ou savez-vous prononcer les chou » in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.223-224.
 - BOURGUIGNON, Christiane (1979): « Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle », in *ELA*, avril-juin 1979, n°34, p. 35-46.
 - BOURGUIGNON, Christiane et POUCHOL, Odile (1979) : « Passage de la langue maternelle à la langue étrangère : étude expérimentale », in *ELA*, avril-juin 1979, n°34, p. 69-85.
 - BOURGUIGNON, Claire (2007) : « *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* », conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
 - BOUTAN, Pierre (2002) : « L'usage du manuel en question : une tradition en matière d'apprentissage des langues », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 11-24.
 - BOUTON, Lawrence (1999) : « Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English », in HINKEL, Eli (ed.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, p.47-73.
 - BOUVIER, Béatrice (2000) : *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, Th : didactologie des langues et cultures, Université Paris 3, 473 p.
 - BOUVIER, Béatrice (2002) : « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de français langue étrangère », in PAUZET, Anne (ed.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan, p. 15-32.
 - BOUVIER, Béatrice (2003) : « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 399-414.
 - BOYER, Henry, BUTZBACH, Michèle et PENDANX Michèle (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, 239 p.
 - BOYER, Henri (2001) : « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in *ELA*, juillet – décembre 2001, n°123-124, disponible sur http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ELA_123_0333.
 - BRASSART, Dominique-Guy et REUTER, Yves (1992) : « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », in *ELA*, juillet - septembre 1992, n°87, p. 11-24.
 - BRES, Jacques (1999) : « L'entretien et ses techniques », in CALVET Jean-Louis et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 61-76.
 - BROSELOW, Ellen (1994) : « Transfer and universals in second language epenthesis »,

- in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins publishing, p. 71-86.
- BROWN, H. Douglas (1986) : « Learning a second culture », in VALDE, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 33-48.
 - BROWN, Penelope et LEVINSON, C. Stephen (1978 / 1992): *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press, 345 p.
 - BRUNER, Jerome (traduit de l'anglais par Yves Bonin)(1997): *Car la culture donne forme à l'esprit*, Genève : Edition Eshel, 173 p.
 - BRUNER, Jerome (traduit de l'anglais par Yves Bonin) (2002) : *Culture et modes de pensée*, Paris : Retz, 220 p.
 - BUCHER-POTEAUX, Nicole (1998) : « Savoir raison garder », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.315-324.
 - BUSSMANN, Hadumod (1996) : *Routledge Dictionary of language and linguistics*, New York: Routledge, p. 175, 176, 352, 471
 - BYRAM, Michael (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Hatier/Didier, 220 p.
 - BYRAM, Michael et CAIN, Albane, (1998): « Civilization/culture studies : an experiment in French and English schools », in BYRAM, Michael et FLEMING, Michael, *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 32-44.
 - BYRAM, Michael et FENG, Anwei, (2004): « Culture and language learning : teaching, research and scholarship», in *Language Teaching*, Cambridge University Press, juillet 2004 volume 37 n°3, p149-164.
 - CADET, Lucille et CAUSA, Mariella (2006) : « Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 175-185.
 - CADIOT, Pierre (1991) : *De la grammaire à la cognition : la préposition pour*, Paris : CNRS, 290 p.
 - CAIN, Albane et BRIANE, Claudine, (1994) : *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, Tours : Institut national de recherche pédagogique, 284 p.
 - CAIN, Albane, BRIANE, Claudine et MORGAN, Carol (1997) : « Rôle et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles étrangères en classe de langues », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.485-494.
 - CALAME-GIPPET, Fabienne (2003) : Les enseignants de langues et l'écriture : quels enjeux pour la formation ? », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.69-80.
 - CAMBRA GINE, Margarida et NUSSBAUM, Luci (1997) : « Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.423-432.
 - CAMBRA GINE, Margarida (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de*

langue, Paris : Didier, 335 p.

- CAMILLERO Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (dir.) (1989) : *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan, 398 p.
- CANTOROVITCH, Marianne (2002) : « Vous riez, oui, mais pourquoi ? », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2002, n° spécial : *Humour et enseignement des langues*, p. 42-47.
- CAPELLE, Guy, COURTILLON, Janine et GIRARDET, Jacky (1995) : « Profession auteur », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.25-33.
- CARAVOLAS, Jean (1989) : « Le ROTI-CHCHON : un manuel de mangue du XVIIe siècle pas comme les autres », in *ELA*, juillet – septembre 1989, n° 75, p. 47-60.
- CARLO, Catherine (2000) : « Une composante expérimentale en didactique des langues : l'étude de l'intégration de l'apport (input) en situation d'interaction duelle », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 439-452.
- CARLO (de), Maddalena (1997) : « Stéréotype et identité », in *ELA*, juillet-septembre 1997, n°107, p. 279-290.
- CARLO (de), Maddalena (1998) : *L'interculturel*, Paris : CLE International, 126 p.
- CASTELLA, Paul (1994) : « Structures langagières et profil proxémique », in *Profils d'apprenants : actes du IX^e colloque international*, Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne, p.127-132.
- CASTELLOTTI, Véronique et CARLO (de), Maddalena (1995) : *La formation des enseignants de langue*, Paris : CLE International, 190 p.
- CASTELLOTTI, Véronique (1995) : « Méthodologie : que disent les enseignants ? », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.50-53.
- CASTELLOTTI, Véronique (1997) : « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.401-410.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 124 p.
- CASTELLOTTI, Véronique (2004) : « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 157-160.
- CAUSA, Maria (1997) : « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.457-466.
- CDTM (ouvrage collectif) (2000) : *Se former à l'interculturel : expériences et propositions*, Paris : éditions Charles Léopold Mayer, 140 p.
- CHAIKLIN, Seth (2003) : « The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction », in KOZULIN, Alex et al. (éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York: Cambridge University Press, p. 39-64.
- CHARAUDEAU Patrick (2001) : « Langue, discours et identité culturelle », in *ELA*,

juillet-septembre / octobre-décembre 2001, n°123/124, disponible sur : <http:// Cairn.webnext.com/revue-ela-2001-3-page-341.htm>

- CHARBONNEAU, Dominique (2006) : « Apprendre et enseigner la littérature française en France ou heures et malheurs d'une immersion au sein d'une université française », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 161-173.
- CHARLIER, Evelyne et CHARLIER, Bernadette (1998) : *La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles : De Boeck, 133 p.
- CHAUBET, Philippe (1995) : *Analyse des motivations et attentes d'étudiants chinois apprenant le français : Le cas de l'Université Fujen, à Taïwan*, Taipei : Central book, 133 p.
- CHEN Baoya (1996) : « 語言影響文化精神的兩種方式 [Deux façons pour la langue d'influencer la culture] », in *哲學研究 [Recherche en philosophie]* 1996 n°2, disponible sur : <http://www.confuchina.com/ys/06%20yuyong/wenhujingshen.htm>
- CHEN Qiyuan (2007) : « 大學教學評鑑的新途徑-同儕評鑑 [Une nouvelle voie pour les évaluations de l'enseignement à l'université – l'évaluation entre collègues], in *評鑑雙月刊 [Evaluation bimonthly]*, 2007 n°9, disponible sur : <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/08/28/333.aspx>
- CHEN Weiping et YU Zhenghua (2002) : *孔子與中國文化 [Confucius et la culture chinoise]*, Guizhou : Guizhou renming chubanshe, 281 p.
- CHINI, Danielle (2003) : « Formation académique et formation professionnelle : quel entre-deux ? », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.9-20.
- CHISS, Jean-Louis (1992) : « Pluralité des entrées et décloisonnement : deux problèmes pour la didactique du français », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 131-136.
- CHISS, Jean-Louis (2006) : « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 103-110.
- CHOMBART de LAUWE, Marie-José (1986) : « Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants », in DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 96-117.
- CHRISTE, Herbert (2000) : « De la « Realienkunde » à l'apprentissage interculturel : le développement du discours sur la conception de l'autre en Allemagne », in G. HOLTZER et M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques :interculturel-stratégies-conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, p. 11-24.
- CICUREL, Francine (2002) : « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *AILE* n°16, disponible sur : <http://aile.revues.org/document801.html>
- CLARY, Maryse (1992) : « Vers une formation par la recherche ? », in COLOMB,

Jacques (éd), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Paris : INRP, p. 237-245.

- CLERC, Stéphanie (2000) : « De l'analyse de l'appropriation des conduites narratives à la conception de séquences didactiques en français langue étrangère », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 453-460.
- COLEMAN, Hywel (1996) : « Shadow puppets and language lessons : interpreting classroom behavior in its cultural context », in COLEMAN, Hywel (éd.), *Society and the language classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 64-85.
- COLEMAN, James A. (1998) : « Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe », in BYRAM, Michael et FLEMING Michael (éds.), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 45-75.
- COLLENTINE, Joseph et FREED, Barbara F. : (2004): « Learning context and its effects on second language acquisition: introduction », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, Vol. 26, n°2 , p. 153-171.
- COLLENTINE, Joseph (2004): « The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 227-247.
- COMBETTES, Bernard (1992) : « Question de méthode et de contenu en linguistique du texte », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 107-116.
- Conseil de la Coopération Culturelle (1990) : *Un Niveau-Seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Paris : Haiter, 663 p.
- CORDER, S. Pit (1994) : « A Role for the Mother Tongue », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins publishing, p. 18-31.
- CORMANSKI, Alex (2002) : « Dehors/dedans ou la problématique du corps dans l'espace classe entre public asiatique et non asiatique », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.247-256.
- CORTAZZI, Martin et JIN Lixian, (1996): « Cultures of learning : language classrooms in China », in H. COLEMAN (éd.), *Society and the language language classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, 169-206.
- CORTAZZI, Martin et JIN Lixian, (1998) : « The culture the learner brings : a bridge or a barrier ? », in BYRAM, Michael et FLEMING Michael, *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 98-118.
- CORTAZZI, Martin et JIN Lixian (1999): « Cultural mirrors » in HINKEL, Eli (éd.) *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 196-219.
- CORTAZZI, Martin et JIN Lixian, (2004): « English language teaching in China : a bridge to the future », in HO, Wah Kam et WONG, Ruth, Y. L. (éds), *English language teaching in east Asia today*, Singapore : Eastern University Press, p.119-134.
- CORTIER, Claude (2005) : « Cultures d'enseignement / cultures d'apprentissage :

- contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in *ELA*, octobre - décembre 2005, n°140, p. 475-489.
- CORTIER-GAUTHIER, Corinne (2002) : « Les éléments constitutifs du discours du manuel », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 25-36.
 - COSTA-LASCOUX, Jacqueline et YU-SION, Live (1995) : *Paris XIII^e, lumières d'Asie*, Paris : Les éditions Autrement, 167 p.
 - COSTA-LASCOUX, Jacqueline (entretien recueilli par ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine) (1996) : « Il n'y a pas de culture monolithique », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 39-46
 - COSTE, Daniel (1997) : « Alternances didactiques », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p. 393-400.
 - COSTE, Daniel (2002) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », in *AILE*, 2002, n°16, p. 3-22.
 - COSTE, Daniel (2006) : « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 11-25.
 - COUBARD, Florence (2002) : « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », in PAUZET, Anne (éd.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan, p. 105-122.
 - COUBARD, Florence et PAUZET Anne (2003) : « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 429-444.
 - COUBARD, Florence (2003) : « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 445-456.
 - COUBARD, Florence et GAMORY, Florence (2003) : « Ecrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire et avancé », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 456-482.
 - COURTILLON, Janine (2002) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 159 p.
 - CUQ, Jean-Pierre (2002) : « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 83-96.
 - CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 303 p.
 - CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 452 p.
 - DABENE, Louise (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement*, Paris : Hachette, 191 p.
 - DABENE, Michel et MARTIN-SAURAT, Catherine (1979) : « L'adulte et le métalangage grammatical, in *ELA* », avril-juin 1979, n°34, p. 86-93.
 - DABENE, Michel, FRIER, Catherine et VISOZ, Michèle (1992) : « La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiale des

- enseignants du français », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 51-64.
- DAI, Baocun (1997) : « 由清法戰爭看晚清的台灣 » [Vue de Taiwan à la fin de la dynastie Qing à travers la guerre franco-chinoise], 清法戰爭在基隆活動座談會 [conférence sur « La guerre franco-chinoise à Keelung », disponible sur : <http://www.ocean.org.tw/mag/006/006007.htm>
 - DANTZER, Robert (2002) : *Les émotions*, Paris : PUF, 126 p.
 - DARROBERS, Roger et XIAO PLANES, Xiaohong (1998) : *Eléments fondamentaux de la phrase chinoise*, Paris : You Feng, 281 p.
 - DAVID, Jacques et DOLZ, Joaquim (1992) : « Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 91-106.
 - DECAUX, Alain (entretien recueilli par OLIVIERI, Claude) (1996) : « Un homme cultivé n'est spécialiste d'aucun domaine mais ressent tous », in *Le Français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 19-26.
 - DELAMOTTE, Eric (1994) : « Figures de la relation avec l'apprenant : élément pour une description du marché des langues », in *ELA*, avril-juin 1994, n°94, p. 49-56.
 - DEMORGON, Jacques (2005) : « Langues et cultures comme objets et comme aventures », in *ELA*, octobre-décembre 2005, n°140, p. 395-407.
 - DEMOUGIN, Patrick (2005) : « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 69-82.
 - DEPREZ, Christine (1999) : « Les enquêtes « micro ». Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France », in CALVET Jean-Louis et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 77-102.
 - DESCAYRAC, Catherine (1994) : « Temps et espaces d'apprentissage, temps et espaces d'enseignement », in *ELA*, avril-juin 1994, n°94, p. 99-104.
 - DEVELLOTTE, Christine (1995) : « Le regard que peut porter l'analyse du discours sur les approches méthodologiques de l'interculturel », in *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Collection Etudes littéraires maghrébines, Paris : L'Harmattan, p. 195-202.
 - DEVITT, Sean (2004) : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les recherches sur l'acquisition des langues L1 + n », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 9-16.
 - DEWEY, Dan P. (2004) : « A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study aboard contexts », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 303-327.
 - DIAZ-CAMPOS, Manuel (2004) : « Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 249-273.
 - DI GIACOMO, Jean-Pierre (1986) : « Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication », in DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (dir.),

L'étude des représentations sociales, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 118-138.

- DIPARDO, Anne et POTTER, Christine (2003) : « Beyond cognition : a Vygotskian perspective on emotionality and teacher's professional lives », in KOZULIN, Alex et al. (éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York: Cambridge University Press, p. 317-345.
- DISSON, Agnès (2002) : « D'une culture l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.181-188.
- DOEHLER, Sinoma Pekarek et MARTINEZ, Pierre (2002) : « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état de lieux », in *La notion de contact de langue en didactique*, Fontenay-aux-Roses : ENS éditions, p. 191-207.
- DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (1986) : « Caractéristiques des représentations sociales », in DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 12-33.
- DOISE, Willem (1986) : « Les représentations sociales : définition d'un concept », in DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 81-94.
- DOISE, Willem (1989) : « Attitudes et représentations sociales », in JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 240-258.
- DREGE, Jean-Pierre (1991) « La lecture et l'écriture en Chine et la xylographie », in *Etudes chinoises*, vol. X 1-2. p. 77-111, disponible sur : http://www.afec-en-ligne.org/rubrique.php3?id_rubrique=60
- DREGE, Jean-Pierre (2003) : « Notes de perle et de jade : les matériaux d'enseignement élémentaire et la culture scolaire à Dunhuang au ^e siècle », in NGUYEN TRI, Christine et DESPEUX, Catherine, *Education et instruction en Chine : 1. l'éducation élémentaire*, Paris : Peeters, p.121-132
- DUBOIS Jean et al. (1994) : *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, 514 p.
- DUCOURANT, Bernard (1990) : *Sentences et proverbes de la sagesse chinoise*, Paris : Albin Michel, 231 p.
- DUFAYS, Jean-Louis (1997) : « Stéréotypes et didactique du français : histoire et état d'une problématique », in *ELA*, juillet-septembre 1997, n°107, p. 315-328.
- DUMONT, Pierre (2002) : « Les manuels de FLS et la francophonie », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 111-121.
- DUNETTE, Stephen C., DUBIN, Fraida et LEZBERG, Amy, (1986) : « English language teaching from an intercultural perspective », in VALDES, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 148-161.
- ENEAU, Jérôme (2005) : *La part d'autrui dans la formation de soi*, Paris : L'Harmattan, 330 p.
- Evaluation Bimonthly (éditeur) (2007) : « 大學教師評鑑的危機與轉機 [La crise et l'opportunité de l'évaluation des enseignants des universités] », in *評鑑雙月刊 [Evaluation bimonthly]*, 2007 n° 9, disponible sur : <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/08/28/329.aspx>

- FÄCKE, Christiane (2000) : « Pour une dimension socio-politique du discours interculturel », in G. HOLTZER et M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques :interculturel-stratégies-conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, p. 51-60.
- FARID, Georges (1993) : « Les sexualité de la langue française : un soupçon de reflet culturel ? », in *Travaux II : Langues et cultures*, Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence, P. 41-45.
- FARO-HANOUN, Violette et PORCHER Louis (2000) : *Politiques linguistiques*, Paris : L'Harmattan, 208 p.
- FERREOL, Gilles et JUCQUOIS Guy (dir.) (2003) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, 354 p.
- FEUILLET, Jack (2006) : *Introduction à la typologie linguistique*, Paris : Honoré Champion éditeur, 716 p.
- FLECHEUX, Laurence (2000) : « Stéréotypes et préjugés : des filtres qui bloquent les relations interpersonnelles », in ABBERT, Odile et FLECHEUX, Laurence, *Se former à l'interculturel*, Paris : Charles Léopold Mayer, p. 15-18.
- FLECHEUX, Laurence et FRANÇOIS, Sylvie (2000) : « Découvrir le tiers-monde, la rencontre des cultures : des weekends de formation pour les étudiants », in ABBERT, Odile et FLECHEUX, Laurence, *Se former à l'interculturel*, Paris :Charles Léopold Mayer, p. 61-63.
- FOERSTER, Cordula et SIMON, Diana-Lee (2003) : « Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique de classe », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.53-68.
- FOUGEROUSE, Marie-Christine (2001) : « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », in *ELA*, avril-juin 2001, n°122, p. 165-178.
- FREED, Barbara F., NORMAN, Segalowitz et DEWEY, Dan P. (2004): « Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study aboard, and intensive domestic immersion programs », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 275-301.
- FREED, Barbara F., DEWEY, Dan P., NORMAN, Segalowitz et HALTER, Randall (2004) : « The language contact profile», in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 349-356.
- FREYGNAC, Véronique (2002) : « Le culturel en question dans la prise de notes », in PAUZET, Anne, *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan, p. 123-142.
- FURUKAWA, Naoyo (2006) : La linguistique française au Japon », in *Le français moderne*, 74 année n°2, p. 236-240.
- GADET, Françoise (1989) : « Alberto, Julie, Peggy et quelques autres devant une langue étrangère : ce que la grammaire peut leur apporter », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.51-66.
- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*,

Paris : Hachette, 612 p.

- GALISSON, Robert (1991) : *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, 191 p.
- GALISSON, Robert (1994) : « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », in *ELA*, avril-juin 1994, n°94, p. 15-26.
- GALISSON, Robert (1998) : « Le « français langue étrangère » montera-t-il dans le train en marche de la « Didactique scolaire » ? », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.265-286.
- GALISSON, Robert et PUREN, Christian (1999) : *La formation en questions*, Paris : CLE International, 127 p.
- GAMORY, Florence (2003) : « Changement de paradigme dans les habitudes culturelles d'apprentissage à IMA : une approche professionnalisante en autonomie guidée », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 483-490.
- GANNAC, Nicole (1998) : « Entre le dire et le faire, ou le poids des représentations », in *ELA*, janvier-mars 1998, n°109, p.71-77.
- GANNAC, Nicole (2001) : « Travail autonome...pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? », in *Les langues modernes*, octobre-novembre-décembre 2001, n°4, p.26-31.
- GAONAC'H, Daniel (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive*, Paris : Hachette, 191 p.
- GAONAC'H, Daniel (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier, 239 p.
- GARABEDIAN, Michèle et LERASLE Magdeleine (1997) : « L'alternance codique : la double contrainte », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.433-444.
- GARDIES, Patricia (2003) : « Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE », in ALEN GARABATO, Carmen, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*, L'Harmattan, Paris, p. 73-113
- GEARON, Margaret (1997) : « L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de FLE en Australie », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.467-474.
- GERMAIN, Claude (1989) : « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues », in *ELA*, juillet – septembre 1989, n° 75, p. 61-77.
- GERMAIN, Claude (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE international, 351 p.
- GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert (1998) : *Le point sur la grammaire*, Paris : CLE international, 215 p.
- GERNET, Jacques (2003) : « L'éducation des premières années », in NGUYEN TRI Christine et DESPEUX, Catherine, *Education et instruction en Chine, 1. L'éducation élémentaire*, Paris : Peeters, p. 7-60.
- GIASSON, Jocelyne (1996) : *La compréhension en lecture*, Boucherville : De Boeck, 225 p.
- GINESTE, Marie-Dominique et LE NY, Jean-François (2002) *Psychologie Cognitive du*

Langage De la reconnaissance à la compréhension, Paris : DUNOD, 170 p.

- GIRARDEAU, Bruno (2004) : « De la confrontation à l'altérité langagière vers l'acquisition d'une compétence culturelle », in *Nouvelle donne pour les centres universitaires de français langue étrangère, 1^{er} colloque international de l'association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers*, Grenoble : PUG, p. 67-74.
- GOLDER, Caroline et GAONAC'H, Daniel (2004) : *Lire et comprendre*, Paris : Hachette, 206 p.
- GOFFMAN, Erving (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit, 203 p.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1994) : *Communiquer en langue étrangère*, Berne : Petre Lang, 265 p.
- GOURMELIN-BERCHOUD, Marijo (1996) : « Notes pour une sémio-didactique », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 152-160.
- GROUX, Dominique et PORCHER, Louis (1997) : *L'éducation comparée*, Paris : Nathan, p. 61-70.
- GU Yueguo (1990) : « Politeness phenomena in modern Chinese », in *Journal of pragmatics*, avril 1990, vol. 14 n° 2, p. 237-257.
- GUIGNARD, Marie-Robert (1959) : « Le livre en Chine », in BALAZS et al. *Aspects de la Chine vol. 2*, Paris : PUF, p.211-215.
- GUIMELLI, Christian (dir.) (1994) : *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, 277 p.
- GUNDEL, Jeanette K. et TARONE, Elaine E. (1994) : « Language transfer and the acquisition of pronouns », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 87-100.
- HAGEGE, Claude (1985) : *L'homme de paroles*, Paris : Fayard, 314 p.
- HALL, Edward T. (traduit de l'américain par HATCHUEL, Marie-Hélène) (1979) : *Au-delà de la culture*, Paris : Edition du Seuil, 234 p.
- HALL, Edward T. (traduit de l'américain par MESERI, Jean et NICEALL Barbara) (1984) : *Le langage silencieux*, Paris : Edition du Seuil, 237 p.
- HAN Zhongwen (2003) : *先秦儒家教育哲學思想 [La philosophie de l'éducation confucéenne avant Qin]*, Jinan : Qilu shushe, 349 p.
- HARAMBOURE, Françoise (2003) : « Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche : quels décalages, quelles interactions ? », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.95-108.
- HARRE, Rom (1989) : « Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales », in JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 149-169.
- HEMMI, Myriam (2002) : « Manuel, grammaire, texte », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 97-110.
- HENDRIX, Liesbeth, HOUSEN, Alex et PIERRAUD, Michel (2002) : « Le rôle de l'implémentation de l'instruction grammaticale explicite dans le processus d'acquisition

- des langues étrangères : une étude exploratoire », in *AILE*, 2002, n°16, p. 73-96.
- HILTON, Stanley et VELTCHEFF, Caroline (2003) : *L'Évaluation en FLE*, Paris : Hachette, 143 p.
 - HOUSEN, Alex (2002) : « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue étrangère », in *AILE*, 2002, n°16, p. 23-46.
 - HUGHES, George H. (1986) : « An argument for culture analysis in the second language classroom », in VALDES, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 162-169.
 - HUMBOLDT, Wilhelm von (1999a) : « Sur la naissance des formes grammaticales et leur influence sur le développement des idées », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 79-102.
 - HUMBOLDT, Wilhelm von (1999b) : « Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.125-179.
 - HUMBOLDT, Wilhelm von (présenté, traduit et commenté par THOUARD, D.) (2000) : *Sur le caractère national des langues*, Paris : Edition du Seuil, 200 p.
 - HYMES, Dell H. (1988) : *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Cerdif, 219 p.
 - IBRAHIM, Amr Helmy (1989) : « Pourquoi tout ce savoir sur les langues ? », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.7-18.
 - IBRAHIM, Amr Helmy (1989) : « Grammaire de FLE », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.89-94.
 - IBRAHIM, Amr Helmy (propos recueillis par)(1989) : « Entretien avec Monique Gallamand auteur de la *Grammaire vivante du français* », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.97-99.
 - IBRAHIM, Amr Helmy (propos recueillis par) (1989) : « Entretien avec Annie Monnerie auteur de la grammaire *Le français au présent* », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.101-103.
 - ISHIKAWA, Fumiya (2006) : « L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 133-143.
 - JOB, Béatriz (1989) : « Pourquoi j'ai travaillé sur la grammaire simplifiée », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.95-96.
 - JODELET, Denise (1989) : « Représentations sociales : un domaine en expansion », in JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 47-78.

- JULIEN, François (2007) : *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie*, Paris : Seuil, 146 p.
- KISS, Adam (2000) : « Les émotions selon la médecine extrême-orientale et l'empathie », in *Les émotions*, Paris : L'Harmattan, p. 101-121.
- KLEIN, Wolfgang (1989): *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 191 p.
- KNOX, Edward (1986) : « A propos de compétence culturelle », in PROCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 89-100.
- KOTUL, Eva (2003) : « Les représentations interculturelles dans les manuels de FLE en Pologne entre 1962 et 1996 », in ALEN GARABATO, Carmen, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan, p. 115-141
- KRAMSCH, Claire (1984) : « Interactions langagières en travail de groupe », in *Le français dans le monde*,, février - mars 1984, n° 183, p. 52-59.
- KRAMSCH, Claire (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Didier, 191 p.
- KRAMSCH, Claire (1998) : *Language and culture*, Oxford : Oxford University Press, 134 p.
- KRASHEN, Stephen (2002) : *Second language acquisition and second language learning*, disponible sur : http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- KRASHEN, Stephen (2004) : « Applying the comprehension hypothesis: some suggestions», disponible sur : http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html
- LADMIRAL, Jean-René, LIPIANSKY, Edmond Marc (1989) : *La communication interculturelle*, Paris : Armand Colin, 319 p.
- LADO, Robert (1986) : « How to compare two cultures », in VALDES, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 52-63.
- LAFFORD, Barbara A. (2004): « The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language», in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n°2, p. 201-225.
- LAFLAMME, Simon (1995): *Communication et émotion*, Paris : L'Harmattan, 191 p.
- LAMBERT, Frédéric (1994) : « Images Langues Etrangères », in *Le Français Dans le Monde, recherches et applications*, juillet 1994, n° spécial : *Médias : faits et effets*, p.35-38.
- LAMBERT, Monique (1994) : « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », in *AILE* (en ligne), disponible sur : <http://aile.revues.org/document1258.html>.
- LAMY, André (1989) : « La grammaire, partie intégrante de l'acquisition », in *ELA*, avril-juin 1989, n°74, p.19-36.
- LANTOLF, James (1999): « Second culture acquisition », in HINKEL, Eli, *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press,

p.28-46.

- LANTOLF, James (2003): «Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom », in KOZULIN, Alex et al. (éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York: Cambridge University Press, p. 349-370.
- LANSELLE, Rainier (2004) : *Le sujet derrière la muraille*, Ramonville Saint-Agne : Erès, 119 p.
- LAVAULT, Elisabeth (1985) : *Fonctions de la Traduction en Didactique des Langues*, Paris : Didier Erudition, 115 p.
- LAVAULT, Élisabeth (1987) : «Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction», in *Le français dans le monde, recherches et applications*, septembre 1987, n° spécial : *Retour à la traduction*, p. 119-127.
- LAVAULT, Élisabeth (1998) : « Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur », in *Méta*, 1998, vol. 43, n° 3, *disponible sur* : <http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n3/003423ar.pdf>
- LAVAU, Jean-Marc et DENHIERE, Guy (1996) : « Lire en langue étrangère : aspects cognitifs », in *Lire en langue étrangère*, Paris : Didier érudition, p. 55-77.
- LAZAR, Nicole A. (2004) : « A short survey on causal inference, with implications for context of learning studies of second language acquisition», in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, vol. 26, n° 2, p. 329-347.
- LEE-LE NEINDRE, Bouriane (2002) : « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.157-168.
- LEEMAN, Danielle (1992) : « Pour un renouvellement de la démarche pédagogique en grammaire », in *ELA*, juillet-septembre 1992, n° 87, p. 117-130.
- LEFEVRE, André (1998) : « Chinese and western thinking on translation », in BASSNETT, Susan et LEFEVRE, Andre, *Constructing cultures*, Clevedon : Multilingual Matters, p. 12-24.
- LEGAULT, Marie-Josée (2001) : « Apprentissage coopératif et intertutorat : le cas de la recherche dans les regroupements universitaires », in SOLAR, Claudie (dir.), *Le groupe de formation des adultes*, Bruxelles : De Boeck, p. 79-98.
- LEPEZ Brigitte (2004) : « Didactique des langues et des cultures : l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue », in *Nouvelle donne pour les centres universitaires de français langue étrangère, 1^{er} colloque international de l'association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers*, Grenoble : PUG, p. 49-64.
- LEVY, Robert (1962) : « De la révolution (1911) à la république populaire », in BALAZS et al., *Aspects de la Chine vol. 3*, Paris : PUF, 499-530.
- LIU, Yuehua et al. (2002) : *實用現代漢語語法 [Modern Chinese Grammar]*, Taipei : Shitabook, 571 p.
- LIU, Shun-I (2002a) : « Cours de conversation et prise de parole à Taiwan : un casse-tête

- chinois », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.211-222.
- LIU, Shun-I (2002b) : « L'humour vu de Taïwan », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2002, n° spécial : *Humour et enseignement des langues*, p. 101-102.
 - LIU, Wu-Chi (1963) : *La philosophie de Confucius*, Paris : Payot, 214 p.
 - LIU, Yingsheng (1998) : «宋元至清初我國外語教學史研究 [L'étude de l'histoire de la didactiques des langues étrangères en Chine : de la dynastie Song et Yuan au début de la dynastie Qing] », in *江海學刊 [Jianghai Academic Journal]*, n°3, 1998, disponible sur : <http://www.eurasianhistory.com/data/articles/a/823.html>
 - LOCASTRO, Virginia (1996) : « English language education in Japan », in COLEMAN, Hywel (éd.), *Society and the language classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 40-58.
 - LOISEAU, Yves (2002) : « « On se tutoie ? » ou du mode d'adresse dans la classe et des relations enseignant / apprenant », in PAUZET, Anne (éd.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan, p. 33-48.
 - LOISEAU, Yves (2003) : « De mode d'adresse dans la relation enseignant - apprenant », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 415-428.
 - LOPEZ, Javier Suso (2001) : Grille d'analyse des manuels/ ensemble pédagogiques de FLE, disponible sur : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>
 - LORVELLEC, Yves (2002) : *Culture et éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 77-106.
 - LUMINET, Olivier (2002) : *Psychologie des émotions*, Bruxelles : De Boeck Université, 254 p.
 - MALEY, Alain (1986) : « Xanadu – a miracle of rare device : the teaching of English in China », in VALDES, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 102-111.
 - MALHERBE, Michel (1995) : *Les langages de l'humanité*, Paris : Robert Laffont, p.3-470.
 - MALOUX, Maurice (2001) : *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Paris : Larousse, p. 389-393.
 - MANGIANTE, Jean-Marc (2006) : « Adaptation d'une méthode au contexte local : approche interculturelle et contraintes pédagogiques, le cas de *Pile ou face* en Jordanie », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p.243-250.
 - MARELLO, Carla (1997) : « Stéréotypes et transitif absolu », in *ELA*, juillet-septembre 1997, n°107, p. 301-314.
 - MARTINEZ, Pierre (1996) : *La Didactique des Langues Etrangères*, Paris : PUF, *Que Sais-Je ?*, 127 p.
 - MATA BARREIRO, Carmen (1994) : « Construire une compétence de lecture d'une culture autre : processus, parcours », in *ELA*, avril-juin 1994, n°94, p. 73-77.
 - MATTHEY, Marinette (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern :

Peter Lang, 225p.

- MATTHEY, Marinette (2000) : « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 487-496.
- MAO Luming (1994) : « Beyond politeness theory : « Face » revisited and renewed », in *Journal of pragmatics*, vol. 21, n° 5, p. 451- 486.
- MAURER, Bruno (1997) : « Apprendre en alternance les langues : stratégies énonciatives en classe « bilingue », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.475-484.
- MAURER, Bruno (1999) : « Retour à Babel : les systèmes de transcription », in CALVET Jean-Louis et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 149-166.
- MAURER, Bruno (1999) : « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique », in CALVET Jean-Louis et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 167-190.
- MAURER, Bruno (2002) : « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p. 53-68.
- MELIS, Ludo (2003) : *La préposition en français*, Paris : Ophrys, 150 p.
- MESCHONNIC, Henri, (1995) : « Penser Humboldt aujourd'hui », in MESCHONNIC, Henri (éd.) (1995) : *La pensée dans la langue, Humboldt et après*, St. Denis : PUV, 185 p.
- MILLER, Suzanne M. (2003) : « How literature discussion shapes thinking : ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind », in KOZULIN, Alex et al. (éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, New York: Cambridge University Press, p. 289-316.
- MILLET, Agnès (1997) : « L'orthographe française : stéréotypie des représentations et formation des stéréotypes graphiques », in *ELA*, juillet-septembre 1997, n°107, p. 345-356.
- MOERMAN, Michael (1988): *Talking culture*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 212p.
- MOHARRAM, Sahar (1989) : « Normes et approche communicative », in *ELA*, juillet – septembre 1989, n° 75, p. 95-108.
- MOIRAND, Sophie (1982) : *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*, Paris : Hachette, 188 p.
- MONBERT, Monique (1998) : « L'objectif introuvable », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.287-302.
- MOORE, Danièle et SIMON, Diana-Lee (2002) : « Déréalisation et identité d'apprenants », in *AILE*, 2002, n°16, p. 121-144.
- MORGAN Carol (1998) : « Cross-culture encounters », in BYRAM, Michael et FLEMING, Michael (éds.), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 224-241.

- MORSLY, Dalila (1995) : « Interculturel et langues », in *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Collection Etudes littéraires maghrébines, Paris : L'Harmattan, p. 187-194.
- MOSCOVICI, Serge (1976) : *La psychanalyse – son image et son public*, 2^e édition, Paris : PUF, 506 p.
- MOSCOVICI, Serge (1986) : « L'ère des représentations sociales », in DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 34-80.
- MOSCOVICI, Serge (1989) : « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 79-103.
- MYERS, Marie J. (2004) : *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles : De Boeck Duculot, p. 37-52.
- NAGAMATSU, Mamiko (2006) : « Les représentations des apprenants japonais quant à l'« efficacité » des activités didactiques en classe de FLE en France », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 145-153.
- NAITO, Solange (2002) : « Difficulté linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.145-156.
- NATION, I.S.P (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 477 p.
- NGUYEN TRI, Christine (2003) : « Manuels scolaires et pédagogie en Chine au début du 20^e siècle. Le Mengxue keben », in NGUYEN TRI, Christine, et DEPEUX, Catherine, *Education et instruction en Chine : 1. l'éducation élémentaire*, Paris : Peeters, 227 p.
- NGUYEN TRI, Christine (2006) : « Les lettrés et la réforme éducative en Chine », in HORIUCHI, Annick (dir.), *Education au Japon et en Chine*, Paris : Les Indes Savantes, 119-146.
- NICOLAS-VANDIER, Nicole (1959) : « Le néo-confucianisme », in BALAZS, et al., *Aspects de la Chine vol. 1*, Paris : PUF, p. 175-180.
- NORMAN, Segalowitz et FREED, Barbara F. (2004): « Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study aboard contexts », in *Studies in second language acquisition*, juin 2004, Vol. 26, n°2 , p. 173-199.
- NUSSBAUM, Luci (1999) : « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », in *Langages*, juin 1999, n° 134, p.35-50.
- OGAY, Tania (2000) : *De la compétence à la dynamique interculturelles*, Berne : Peter Lang, 330 p.
- OLIVIERI, Claude (1996) : « La culture cultivée et ses métamorphoses », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1996, n° spécial : *Cultures, culture*, p. 8-18.
- OSTERLOH, Karl-Heinz (1986) : « Intercultural differences and communicative approaches to foreign-language teaching in the Third World », in VALDES, Joyce

Merrill, *Culture Bound*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 77-84.

- PAUZET, Anne (2002) : « En route pour les I.L.E.S. ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère », in PAUZET, Anne (éd.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan, p. 159-179.
- PAUZET, Anne (2003) : « En route pour les I.L.E.S. De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère », in *ELA*, octobre - décembre 2003, n°132, p. 491-510.
- PECHEUR, Jacques (1995) : « Marché des langues : caractéristiques et tendances », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.8-11.
- PEMBROKE (de), Emmanuelle (1999) : « Petits malentendus entre communautés japonais et américains à Paris », in PROCHER, Louis et ABDALLAH-PRÉCEILLE, Martine, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos, p.49-72
- PERREFORT, Marion (2001) : *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris : Anthropos, 164 p.
- PERRENOUD, Philippe (2001) : *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur, 219 p.
- PESCHEUX, Marion (2006) : « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « habitus réflexif » chez l'enseignant en formation », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 201-214.
- PESCHEUX, Marion (2007) : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Memento pour une ergonomie didactique en FLE*, Paris : L'Harmattan, 254 p.
- PETIOT, Geneviève (2004) : « Une proposition de grille d'analyse des discours écrits », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 165-174.
- PETIOT, Geneviève (2004) : « Un exemple d'analyse d'un genre écrit : le reportage (presse écrite) », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 175-202.
- PEYREFITTE, Alain (1994) : *C'était de Gaulle 1 : la France redevient la France*, Paris : Fayard, 894 p.
- PICCARDO, Enrica et YAÏCHE, Francis (2005) : « Le manuel est mort, vive le manuel » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », in *ELA*, octobre-décembre 2005, n°140, p. 443-458.
- PIETRO (de), Jean-François et SCHNEUWLY, Bernard (2000) : « Pour une didactique de l'oral : l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 461-474.
- PIETRO (de), Jean-François : « Ce qu'apprendre veut dire », in GAJO, Laurent et al.

(éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 115-120.

- POCHARD, Jean-Charles (1997) : « Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? » in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.411-422.
- PORCHER, Louis (1986) : « Remise en question », in PORCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 11-57.
- PORCHER, Louis (1986) : « Interrogations finales », in PORCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 119-143.
- PORCHER, Louis (1995) : *Le Français Langue Etrangère : Emergence et Enseignement d'une Discipline*, Paris : Hachette, 105 p.
- PORCHER, Louis (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette, 127 p.
- PORQUIER, Rémy et PY, Bernard (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier, 122 p.
- POTEAUX, Nicole (2003) : « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.81-94.
- PU, Zhihong (2003) : *Politesse en situation de communication sino-française*, Paris : L'Harmattan, 277 p.
- PUGIBET, Véronica (1986) : « De l'utilisation des stéréotypes », in PORCHER, Louis, *La civilisation*, Paris : Cle international, p. 59-70.
- PUREN, Christian (1989) : « Histoire et formation en didactique des langues étrangères : quelques réflexions prospectives », in *ELA*, juillet – septembre 1989, n° 75, p. 109-113.
- PUREN, Christian (1995) : « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 1995, n° spécial : *Méthodes et méthodologies*, p.36-41.
- PUREN, Christian (1998) : *Histoire des Méthodologie de l'Enseignement des Langues*, Paris : CLE International, 447 p.
- PUREN, Christian (1998) : « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *ELA*, janvier-mars 1998, n°109, p. 9-37.
- PUREN, Christian (1998) : « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.359-383.
- PUREN, Christian (1998) : « Présentation », in *ELA*, juillet-septembre 1998, n°111, p.261-264.
- PUREN, Christian (2001) : « Observation, conception et mise en oeuvre de séquences de pédagogie différenciée », in *Les langues modernes*, octobre-novembre-décembre 2001, n°4, p.10-25.
- PUREN, Christian (2001) : « Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles », in *Les langues modernes*, octobre-novembre-décembre 2001, n°4, p.46-51.
- PUREN, Christian (2002) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in

Les langues modernes, juillet-août-septembre 2002, n°3, p. 55-71.

- PUREN, Christian (2003) : *La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes : Essai Sur l'Eclectisme*, Paris : Didier, CREDIF, 220 p.
- PUREN, Christian (2003) : « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.121-126.
- PUREN, Christian (2005) : « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement – apprentissage en didactique des langues-cultures », in *ELA*, octobre-décembre 2005, n°140, p. 491-508.
- PUREN, Christian (2006) : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Litterature_entre_dire_et_faire.pdf
- PUREN, Christian (2008) : « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>
- PUREN, Christian (2008) : « Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours », disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1577>
- PY, Bernard (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.495-504.
- PY, Bernard (2000) : « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 395-404.
- PY, Bernard (2004) : « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 25-39.
- PY, Bernard (2004) : « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 41-54.
- PY, Bernard (2004) : « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p.127-138.
- PY, Bernard (2004) : « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 171-186.
- QUIVY, Raymond et CAMPENHOUDT, Luc van (2006) : *Manuel de recherché en sciences sociales*, Paris : DUNOD, 256 p.
- RICHER, Jean-Jacques (2006) : « Les genres de discours : un concept émergeant en didactique du FLE », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 235-241.
- RICHTERICH, René (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette, 176 p.
- RIPORELLA, Laure (2003) : « L'épreuve sur dossier du CAPES de langues vivantes : épreuve universitaire et/ou épreuve de préprofessionnalisation ? », in *ELA*, janvier-mars

2003, n°129, p.21-30.

- RISAGER Karen (1998) : « Language teaching and the process of European integration », in BYRAM, Michael et FLEMING, Michael, *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 242-254.
- RISPAIL, Marielle et WHARTON, Sylvie (2003) : « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre La Réunion et Les Seychelles », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.41-42.
- ROBERT, Jean-Michel (2002a) : « Compréhensible mais pas risible », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, juillet 2002, n° spécial : *Humour et enseignement des langues*, p. 112-121.
- ROBERT, Jean-Michel (2002b) : « Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois », in *ELA*, avril-juin 2002, n° 126, p.135-144.
- ROBERT, Jean-Michel (2004) : « Langues proches, langues lointaines et didactique des langues », in ELOY, Jean-Michel, *des langues collatérales : problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, Paris : L'Harmattan, p. 91-101.
- ROBEQUAIN, Charles (1962) : « Formose », in BALAZS et al., *Aspects de la Chine vol. 3*, Paris : PUF, p. 475-479.
- ROGUES, Jean-Paul (2004) : « Introduction à la communication des cultures », in *Nouvelle donne pour les centres universitaires de français langue étrangère, 1^{er} colloque international de l'association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers*, Grenoble : PUG, p. 39-48.
- ROMIAN, Hélène (1992) : « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 25-36.
- ROSAR, Marie-Claude, SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et PASQUIER, Auguste (1992) : « Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique », in *ELA*, juillet – septembre 1992, n° 87, p. 37-50.
- ROSEN, Evelyne, (2004) : « De niveau A1 au niveau C2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques », in BEACCO, Jean-Claude, BOUQUET, Simon, et PORQUIER, Rémy, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 17-118.
- ROUSSEAU, Jean (1999) : « La question du chinois dans la théorie de Humboldt », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 29-72.
- ROUSSEAU, Jean (1999) : « Lettres de Humboldt à Abel-Rémusat », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 221-317.

- SALINS (de), Geneviève-Dominique (1999) : « Une contribution à l'ethnographie de la communication de type interculturel : relations entre des Français et des Américains à Paris », in PROCHER, Louis et ABDALLAH-PRECEILLE, Martine, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos, p. 23-47.
- SALINS (de), Geneviève-Dominique (2000) : « Didactique du FLE / Acquisitionnisme : convergences et divergences de vue », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 419-432.
- SAMOVAR, Larry A., PORTER, Richard E. et STEFANI, Lisa A., (2000): *Communication between cultures*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press, 308 p.
- SANTACROCE, Michel (2000): Vers une grammaire transitionnelle: faire de la grammaire ou laisser la grammaire se faire, in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 433-438.
- SAPIR Edward (traduit de l'anglais par GUILLEMIN Solange Marie) (1967) : *Le langage : l'introduction à l'étude de la parole*, Paris : Petite bibliothèque Payot, 232 p.
- SAUSSURE (de), Ferdinand (1998) : *Cours de linguistique générale*, Paris : Grande Bibliothèque Payot, 520 p
- SCARCELLA, Robin C. (1994) : « Interethnic conversation and second language acquisition », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins publishing, p. 109-137.
- SCHACHTER, Jacquelyn (1994): « A New Account of Language Transfer », in Edited by GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins publishing, p. 32-46.
- SCHÄFER, Susanne (2000) : « Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente », in G. HOLTZER et M. WENDT (éds.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques :interculturel-stratégies-conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, p. 39-50.
- SCOLLON, Ron et SCOLLON Suzanne Wong (2000) : *Intercultural communication : a discourse approach*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press, 276 p.
- SEKSIG, Alain (2000): « Comment valoriser langues et cultures d'origine? Réaction à l'intervention de Jacqueline Billiez », in *La notion de contact de langues en didactique*, Fontenay-aux-Roses : ENS éditions, p. 41-49.
- SELINKER, Larry et LAKSHMANAN, Usha (1994): « Language transfer and fossilization: the multiple effects principle», in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 197-216.
- SEQUIER, Patricia et PETITGIRARD, Jean-Yves (1979) : « Mini-expérience vers le travail de groupe », in *Les langues modernes*, n° 73, vol.5/6, p. 460-464.
- SERRA, Cecilia et PY Bernard (2004) : « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 219-239.

- SHEN Jian-Ping (2001) : « Confucius », in PALMER, Joy, BRESLER, Liora, et COOPER, David Edward, *Fifty major thinkers on education*, Londres : Routledge, p.1-5.
- SHI Meiyao (2007) : « 如何利用期中教學評量改善教學成效 ? [Comment utiliser les évaluations durant le semestre pour améliorer les résultats de l'enseignement?], in 評鑑雙月刊 [Evaluation bimonthly], 2007 n ° 9, disponible sur : <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/08/28/331.aspx>.
- SHUO Yu (2000): « Comment les Occidentaux sont vus par les Chinois ? », in ABBERT, Odile et FLECHEUX, Laurence (éds.), *Se former à l'interculturel*, Paris : Charles Léopold Mayer, p. 19-22.
- SIMON, Diana-Lee (1994) : « Profil d'apprenant, tâche communicative et compétence socioculturelle », in *Profils d'apprenants : actes du IX^e colloque international*, Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne, p. 151-157.
- SIMON, Diana-Lee (1997) : « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? », in *ELA*, octobre-décembre 1997, n°108, p.445-456.
- SIOUFFI, Gilles et RAEMDONCK (Van), Dan : (1999) : *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny : Bréal, p. 80-81.
- SOLAR, Claudie (2001) : « Groupe d'adultes, savoir et rapport au savoir », in SOLAR, Claudie (dir.), *Le groupe de formation des adultes*, Bruxelles : De Boeck, p. 57-78.
- SPEAR , Thomas C (2002) : « Introduction, alié-nation françaises », in CONDE, Maryse et al., *La culture française vue d'ici et d'ailleurs*, Paris : Karthala, p. 9-11.
- SPIEZIA, Raffaele (2003) : *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire*, Paris : Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, 357p.
- STAQUET, Christian (2007) : *Une classe qui coopère : Pourquoi ? Comment ?* Lyon : Chronique sociale, 203 p.
- SUZUKI, Elie (2001) : « La grammaire dans l'enseignement / apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon », in *ELA*, avril-juin 2001, n°122, p. 143-151.
- SUZUKI, Elie (2004) : « Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur », in *Nouvelle donne pour les centres universitaires de français langue étrangère, 1^{er} colloque international de l'association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers*, Grenoble : PUG, p. 15-38.
- THOUARD, Denis (1999) : « Humboldt, Abel-Rémusat et le chinois : la recherche de la correspondance », in THOUARD Denis et ROUSSEAU Jean (éds.), *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Homboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 9-27.
- TODOROV, Tzvetan (1989) : *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris : Edition du Seuil, 538 p.
- TOST PLANET, Manuel A. (2002) : « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », in *Les langues modernes*,

juillet-août-septembre 2002, n°3, p.42-54.

- TOURATIER, Christian (1993) : « Que penser de l'hypothèse Sapir – Whorf ? », in *Travaux II : Langues et cultures*, Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence, p. 65-74.
- TOUSSAINT, Maurice (1989) : « Un modèle neurosémantique pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire », in *ELA*, avril-juin 1989, n° 74, p.37-50.
- TRAVERSO, Véronique (2004) : « Grille d'analyse des discours interactifs oraux », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 119-148.
- TRAVERSO, Véronique (2004) : « Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : la conversation à bâtons rompus », in BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 149-164.
- TRIANTAPHYLLOU, Anna (1999) : « Comment communiquer sans connaître la langue de l'autre : analyse des échanges éducatifs européens », in PROCHER, Louis et ABDALLAH-PRECEILLE, Martine, *Diagonale de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos, p. 73-95.
- VERBUNT, Gilles (2005) : « Les obstacles culturels aux apprentissages », in *ELA*, octobre-décembre 2005, n°140, p. 408-420.
- VERBUNT, Gilles (2006) : *Apprendre et enseigner le français en France*, Paris : L'Harmattan, 115 p.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002) : « Le manuel comme discours de scolarisation », in *ELA*, janvier-mars 2002, n°125, p.37-52.
- VERGNE, Jacques (2004) : « Découverte locale des mots vides dans des corpus bruts de langues inconnues, sans aucune ressource », in *JADT 2004 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, disponible : sur www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_114.pdf
- VERONIQUE, Daniel (2000) : « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », in *ELA*, octobre-décembre 2000, n°120, p. 405-418.
- VERONIQUE, Daniel (2004) : « Comprendre les sujets plurilingues dans leur réel langagier et social », in GAJO, Laurent et al. (éds), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, p. 205-208.
- VERONIQUE, Daniel (2005) : « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques », in *AILE (en ligne)*, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1256.html>
- VISELTHIER, Bernard (2003) : « Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ? », in *ELA*, janvier-mars 2003, n°129, p.31-40.
- VIVES, Robert (2004) : « Les verbes de parole / Annexes : Le nom des fonctions », in

- BEACCO, Jean-Claude, PORQUIER, Rémy et BOUQUET, Simon : *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)---textes et références*, Paris : Didier, p. 203-238.
- VYGOTSKI, Lev (traduction de François Sève) (1997) : *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, p. 65-188.
 - WALKER, James (2002) : « Les Français sont-ils vraiment puristes ? une comparaison interculturelle », in *Les langues modernes*, juillet-août-septembre 2002, n°3, p.15-28.
 - WEBER, Corinne (2006) : « De l'idéologue didactique à la pratique de classe : approches de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 215-223.
 - WHITE, Lydia (1994) : « Universal grammar : Is it just a new name for old problems? », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 217-236.
 - WHORF, Benjamin Lee (traduit de l'anglais par Carme C.) (1969): *Linguistique et anthropologie*, Paris : Denoël, 220 p.
 - WIDDOWSON, H. G. (1991) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : Hatier/Didier, 191 p.
 - WINDISCH, Uli (1989) : « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique », in JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 187-201.
 - WOLFSON, Nessa (1986) : « Compliments in cross-cultural perspective », in VALDES, Joyce Merrill, *Culture Bound*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 112-120.
 - WU Peizhen, Zhang Minjie (2007) : «國內大學教師教學評鑑現況分析 [Analyse des évaluations actuelles de l'enseignement chez les enseignants des universités de Taïwan] », in *評鑑雙月刊 [Evaluation bimonthly]*, 2007 n° 9, disponible sur : <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/08/28/330.aspx>
 - WU Zhenzhou et al. (1997) : *教育史 [L'histoire de l'éducation]*, Taipei : Wunan, 490 p.
 - WU Zhenzhuo (2006) : *中國教育思想史大綱 [L'aperçu général de l'histoire des pensées éducatives chinoise]*, Taipei: Wunan, 237 p.
 - XU Dan (1996) : *Initiation à la syntaxe chinoise*, Paris : L'Asiathèque, 254 p.
 - XU Xingyan (2004): *中西文化比較 [Comparaison des cultures chinoise et occidentales]* , Pékin : Peking University Press, 372 p.
 - YAGUELLO, Marina (1988) : *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris : édition du Seuil, 170 p.
 - YAN Aiming (1998) : *中國古代家教 [L'éducation familiale de la Chine ancienne]*, Taipei : The commercial press of Taiwan, 199 p.
 - YANAPRASART, Patchareerat (2006) : « Natif du thaï, déjà francophile...loin d'être francisant », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 155-160.
 - YANG Hsiang-Yu (2004) : *Quel manuel pour des apprenants de même origine ? Le cas*

- du français dans les lycées de Taïwan*, mémoire de DEA, Université de Nantes, 201 p.
- YANG Kuang-Jane (1992) : « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical », in *Lidil*, n°5, 1992, p.109-123.
 - YANG Kuang-Jane (1993) : *L'apprenant et l'enseignant chinois de français face à l'enseignement de la grammaire*, Th : Linguistique, Université Grenoble 3, 398 p.
 - YANG, Pierre (2006) : « L'enseignement du français en Chine », in CASTELLOTTI, Véronique et CHALABI, Hocine (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 37-44.
 - ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2001) : « Pédagogie différenciée : une indispensable clarification », in *Les langues modernes*, octobre-novembre-décembre 2001, n°4, p.32-37.
 - ZARATE, Geneviève (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 159 p.
 - ZARATE, Geneviève (1994) : « Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité à niveau européen : une partition en cours d'élaboration », in *ELA*, avril-juin 1994, n°94, p. 38-48.
 - ZARATE, Geneviève (1995) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 128 p.
 - ZARATE, Geneviève (2002) : « le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes », in *Les langues modernes*, juillet-août-septembre 2002, n°3, p.5-14.
 - ZARATE, Geneviève, GOHARD-RADENKOVIE, Aline (coordination) (2004) : *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris : Didier, 128 p.
 - ZHENG Lihua (1995) : *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*, Paris : L'Harmattan, 302 p.
 - ZHENG Lihua (1998) : *Langage et interactions sociales*, Paris : L'Harmattan, 197 p.
 - ZHENG Lihua et DESJEUX, Dominique (textes réunis par) (2000) : *Chine-France, approches interculturelles en économie, littérature, pédagogie, philosophie et sciences humaines*, Paris : L'Harmattan, 315 p.
 - ZHAI Benrei (1993) : 心靈、思想與表達法上冊 [L'esprit, la pensée et les expressions, volume 1], Taipei : Tangshang, p. 217-261 ; 412-484.
 - ZOBL, Helmut (1994) : « Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure : grammatically judgments of unilingual and multilingual learners », in GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia : John Benjamins publishing, p. 176-196.

Les directives

- Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation (2001) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 192 p.
- Ministère de l'éducation de Taïwan (1995) : *Critères standards des cours d'anglais au*

lycée, disponible sur : <http://140.116.223.225/98course/04/06-1-1/06-1-1-2-1-3> 高級中學
英文課程標準.doc

- Ministère de l'éducation de Taïwan : *Critères de la corrélation des cours du 1^{er} au 9^e*, disponible sur : <http://trc.nict.gov.tw/gs/cframe.htm>

Les manuels référentiels:

1. Les manuels de français élaborés en France :

- BERTHET, Annie et al. (2006) : *Alter ego*, Paris : Hachette, 192 p.
- DOMINIQUE, Philippe (1988) : *Le nouveau sans frontière 1*, Paris : CLE International, 223 p.
- GIRARDET, Jacky et PECHEUR, Jacques (2002) : *Campus 1*, Paris : CLE International, 205 p.
- MERIEUX, Régine et LOISEAU, Yves (2004) : *Connexions 1*, Paris : Didier, 191 p.
- POISSON-QUINTON, Sylvie et SALA, Marina (1999) : *Initial 1*, Paris : CLE International, 127 p.

2. Les manuels de français élaborés à Taïwan :

- Département de français de l'Université de Pékin, adaptation par les Editions Chen (1995): *Méthode de français*, Taipei : Les Editions Chen, 215 p.
- MALLET, Pierre, Li Ping-zi, MARTIAL, Bernard (1997) : *Français*, Taipei : Central book, 463 p.
- TSAI, Shu-Ling, BARTOLO-BERTI, Patricia (1995) : *Le français pour tout le monde*, Taipei : Kuan Tang International Publications, 189 p.
- TSAI, Shu-Ling, YANG, Shu-Juan, Monier, Alain (2004) : *Vis-à-vis*, Taipei : Cave books, 124 p.
- YANG, Shu-Chuen, CHU, Chia-Jui, MONIER, Alain (2005) : *De vous à nous*, Taipei : Central Book, 165 p.
- YU, Shu-Mou, CHIAO, Ling-Mei, et CHEN, Hui-Chi (1998) : *Au seuil de la langue française*, Taipei : Lycée Privé Kai-Ping, 190 p.

3. Les manuels de français élaborés en Chine :

- Département de français de l'Université d'études internationales de Shanghai (1981) : *Manuel de français (vol. 1-4)*, Shanghai : Shanghai translation publishing house.
- Li Zhiqing (2004) : *Nouvelle méthode français (vol. 1-4)*, Pékin : Foreign language teaching and reaserch press.
- Li Zhiqing (2004) : *Nouveau français de l'université (vol. 1-4)*, Pékin : Higher education press.

4. Les manuels d'anglais utilisés au collège taiwanais :

- Zhang Fangjie et al. (1986-1988) : *English (1^{ère} édition, vol. 1-4 élaborés selon les critères standards des cours de 1983)*, Taipei : Institut national de compilation et de traduction.

- Zhang Fangjie et al. (1995-1998) : *English (7^{ème} édition, vol. 1-4, élaborés selon les critères standards des cours de 1985)*, Taipei : Institut national de compilation et de traduction.
 - Qi Bangyuan et al. (1999-2001) : *English (2^{ème} édition, vol. 1-5, élaborés selon les critères standards des cours de 1994)*, Taipei : Institut national de compilation et de traduction.
 - KRAUSE, Aleda et COSSU, Grag (2003-2005) : *Go Superteens ! English (vol. 1-5)*, Taipei : Longman.
 - LIU, Qing-Gang (2006) : *English (vol. 1-6, élaborés selon les critères standards des cours de 2003)*, Taipei : Nan-I.
 - ZHOU, Zhong-Tian et al. (2006) : *English (vol. 1-6)*, Taipei : Kangxuan.
5. Les manuels d'anglais et d'allemand utilisés au lycée taiwanais :
- CHEN, Ling-Xia (2005) : *English (vol. 6)*, Taipei : San-Min.
 - SHI, Yu-Hui : *English (date de parution inconnue) (vol. 1-6, élaborés selon les critères standards des cours de 1995)*, Taipei : Far East.
 - SONG, Mei-Hua (2001) : *English (vol. 1)*, Taipei : San-Min.
 - XU, Li-Shang, TAO, Wei, CHEN, Xin-Rong (1999) : *Guten Monrgen, Deutschland*, Taipei : Central Book, 124 p.
 - Zhang Fangjie et al. (1998-2001) : *English (11^{ème} édition, vol. 1-6, selon les critères standards des cours de 1983)*, Taipei : Institut national de compilation et de traduction.

Les sites consultés :

- Centre de ressource des manuels scolaires de l'institut de compilation et de traduction : <http://lib.nict.gov.tw/autolibc/ttsnict?6^1905623681^0^^^0@@@1420771087>
- College Entrance Examination Center : www.ceec.edu.tw
- Ministère de l'éducation de Taïwan : www.edu.tw
- Département de français de l'Université Nationale Centrale : <http://www.ncu.edu.tw/~fr/>
- Département de français de l'Université Fujen : <http://www.fren.fju.edu.tw/nouvelle/nouvelle.html>
- Département de français de l'Université Tamkang : <http://www2.tku.edu.tw/~tffx/>
- Département de français de l'Université Wenhua : <http://www2.pccu.edu.tw/CRGAFL/>
- Département de français de l'Institut Wenzao : <http://www.wtuc.edu.tw/french/>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
PREMIERE PARTIE	13
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A TAÏWAN	15
1. VUE GENERALE : CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DES RELATIONS FRANCO-TAÏWANAISES	15
1.1. LES FAITS HISTORIQUES ENTRE LA FRANCE ET TAÏWAN	15
1.2. LA FRANCE À TAÏWAN.	17
1.3. LA FRANCOPHONIE À TAÏWAN	19
2. LA LANGUE FRANÇAISE À TAÏWAN	20
2.1. AU NIVEAU UNIVERSITAIRE	20
2.2. AU NIVEAU DU LYCEE	24
2.3. LES ETABLISSEMENTS PRIVES	29
3. LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS : TYPOLOGIE DES FORMATIONS	29
3.1. LES PROFESSEURS DES UNIVERSITES	30
3.2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES A TAÏWAN	30
3.3. LES PROFESSEURS DES ETABLISSEMENTS PRIVES	33
CONCLUSION	33
CHAPITRE 2 : CULTURE D'APPRENTISSAGE	34
INTRODUCTION	34
1. A PROPOS DE LA NOTION DE CULTURE	35
1.1 DEFINITION DU MOT « CULTURE »	35
1.2 L'EDUCATION ET LES CULTURES D'APPRENTISSAGE	38
2. LA CULTURE D'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIETE TAIWANAISE	43
2.1. LES CARACTERISTIQUES DES « CLASSES »	43
2.2. LE POIDS DU CONFUCIANISME DANS LA SOCIETE TAIWANAISE	45
2.3. LE POIDS DE LA PAROLE	53
2.4. LES RELATIONS ENSEIGNANT-ELEVE	55
2.5. JEUX DE FACE CHEZ LES TAIWANAIS	56
3. LE PROBLEME D'IDENTITE DANS UNE CLASSE DE LANGUE	65
3.1 L'IDENTITE ET LA LANGUE	65
3.2 L'IMPORTANCE DE L'IDENTITE CHEZ LES CHINOIS	66
3.3 LE CHANGEMENT D'IDENTITE DANS LA CLASSE DE LANGUE	66
3.4 L'EXPOSITION DE L'IDENTITE DANS UNE CLASSE DE LANGUE	67
CONCLUSION	68

CHAPITRE 3 : LANGUE SOURCE ET LANGUE CIBLE **69**

INTRODUCTION	69
1. LES CARACTERISTIQUES DU CHINOIS ET DU FRANÇAIS	71
1.1. DEUX LANGUES ET DEUX VISIONS DU MONDE	72
1.2. LANGUE A BASE DE GRAMMAIRE ET LANGUE A BASE DE MOTS	73
1.3. LANGUE RIGoureuse ET LANGUE INDULGENTE : LA PERCEPTION DES LANGUES PAR LES APPRENANTS	76
1.4. LES MOTS DANS LES DEUX LANGUES	82
2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES TAIWANAIS : QUELQUES PROBLEMES SPECIFIQUES	85
2.1. UN APPRENTISSAGE METTANT L'ACCENT SUR LA GRAMMAIRE	86
2.2. UNE HABITUDE : CHERCHER A COMPRENDRE TOUS LES MOTS	88
3. L'ANGLAIS : L'INTERMEDIAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ?	90
3.1. L'ANGLAIS INTRODUIT L'ALPHABET LATIN	91
3.2. L'ANGLAIS INTRODUIT UN SYSTEME PHONETIQUE PLURISYLLABIQUE AUTRE QUE « CV (N) »	92
3.3. L'ANGLAIS INTRODUIT « UNE LANGUE DE GRAMMAIRE »	93
3.4. UN EXEMPLE D'UTILISATION DE L'ANGLAIS COMME INTERMEDIAIRE DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS	93
CONCLUSION	94

CHAPITRE 4 : LE POSITIONNEMENT DU MANUEL **96**

INTRODUCTION	96
1. LA PLACE DU MANUEL ET SA FONCTION	97
2. ROLE DU MANUEL DANS LES DIFFERENTES APPROCHES DIDACTIQUES.	99
2.1. METHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION	100
2.2. METHODE DIRECTE	101
2.3. METHODE AUDIO-ORALE	102
2.4. METHODE SGAV (STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE)	103
2.5. APPROCHE COMMUNICATIVE	104
3. LES MANUELS SCOLAIRES D'ANGLAIS A TAIWAN	105
3.1. LES CRITERES STANDARDS DES COURS D'ANGLAIS DE TAIWAN	107
3.2. LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SELON LE MINISTERE DE L'EDUCATION DE TAIWAN	108
3.3. LES GRANDES LIGNES DIRECTRICES DE L'ELABORATION DU MANUEL D'ANGLAIS	113
3.4. LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES	120
4. L'EVOLUTION DES MANUELS TAIWANAIS : ETUDE COMPAREE DES MANUELS DE FRANÇAIS ET D'ANGLAIS	123
4.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DES CORPUS	123
4.2. LA METHODE D'ANALYSE ET L'ANALYSE DES MANUELS	126
4.3. DESCRIPTIFS DU MANUEL	128

4.4. LES OBJECTIFS VISANT LES COMPETENCES GENERALES	139
4.5. LES OBJECTIFS VISANT LES COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES ET LES ORGANISATIONS	147
4.6. TYPES D'ACTIVITES	156
4.7. DYNAMIQUE INTERNE DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE	162
4.8. EVALUATION	173
4.9. LE ROLE DE LA LANGUE MATERNELLE	174
5. L'EVOLUTION DES MANUELS ELABORES A TAÏWAN	176
CONCLUSION	178

DEUXIEME PARTIE **179**

1. LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE	180
1.1. QUATRE QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA RECHERCHE	181
1.2. LES PUBLICS RETENUS POUR L'ENQUETE	181
1.3. LA PROBLEMATIQUE GLOBALE DE REFERENCE	183
1.4. LES PARTICULARITES DE LA RECHERCHE	185
2. RECUEIL DES DONNEES	188
2.1. LES ENTRETIENS INDIVIDUELS.	188
2.2. L'UTILISATION DU CHINOIS COMME LANGUE D'ENTRETIEN	189
2.3. LA TRADUCTION DES ENTRETIENS	190
2.4. ANALYSE DES DONNEES	191

CHAPITRE 6 : LES REPRESENTATIONS DES LANGUES ET DES APPRENTISSAGES DES LANGUES CHEZ LES ETUDIANTS TAÏWANAIS **192**

1. INTRODUCTION	192
2. LA NOTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES	193
3. L'IMPORTANCE DES CINQ COMPETENCES A ACQUERIR SELON LES ETUDIANTS TT	196
4. « APPRENDRE », « APPRENDRE UNE LANGUE », « APPRENDRE LE FRANÇAIS »	198
4.1. LA REPRESENTATION DU MOT « APPRENDRE »	198
4.2. LA REPRESENTATION DE LA NOTION D'« APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE »	204
4.3. LES REPRESENTATIONS DE L'« APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS »	209
4.4. « APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE » ET « APPRENDRE LE FRANÇAIS » : EST-CE PERÇU DE LA MEME FAÇON PAR LES TAÏWANAIS ?	216
5. LES REPRESENTATIONS DES HABITUDES CULTURELLES D'APPRENTISSAGE	218
5.1. LES REPRESENTATIONS DES HABITUDES CULTURELLES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES TT	219
5.2. LES REPRESENTATIONS DES HABITUDES CULTURELLES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES TF	220
5.3. QUELLES SONT LES REPRESENTATIONS DES HABITUDES CULTURELLES CHEZ LES TAÏWANAIS ?	222
5.4. LES OPINIONS SUR « S'EXPRIMER EN COURS »	225

CONCLUSION	228
CHAPITRE 7 : LES CONTEXTES DE L'APPRENTISSAGE DU FLE	231
INTRODUCTION	231
1. DIFFERENTS ASPECTS DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	232
1.1. TYPES DE CONTEXTES SELON L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE	233
1.2. PARAMETRES DE CONTEXTES D'APPRENTISSAGE	234
2. APERÇU DES FACTEURS CONTEXTUELS CHEZ LES ETUDIANTS TAÏWANAIS	243
2.1. UNE PLUS GRANDE SENSIBILITE AU MICROCONTEXTE ET AU CONTEXTE FAMILIER	243
2.2. LES FACTEURS DU MICROCONTEXTE	244
2.3. LES FACTEURS DU MACROCONTEXTE	249
CONCLUSION	261
CHAPITRE 8 : LES PROFILS DES ETUDIANTS TAÏWANAIS	263
INTRODUCTION	263
1. TROIS COMPOSANTS POUR CONSTRUIRE LES PROFILS D'APPRENTISSAGE	263
1.1. LE PROFIL DU GROUPE TT	267
1.2. LE PROFIL DU GROUPE TF	269
2. QUELQUES PROFILS D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS TAÏWANAIS	270
3. POURQUOI CHOISIR LE FRANÇAIS ?	273
3.1. LES CAS DES ETUDIANTS TT	274
3.2. LES CAS DES ETUDIANTS TF	277
3.3. QUELLES MOTIVATIONS QUI ENCOURAGENT LE CHOIX DU FRANÇAIS ?	279
3.4. POURQUOI LA FRANCE COMME DESTINATION ?	280
4. COMMENT APPRENDRE LE FRANÇAIS ?	282
4.1. LES METHODES D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS TT	282
4.2. LES METHODES D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS TF	285
4.3. LE CONTEXTE ET LES METHODES D'APPRENTISSAGE	287
5. LE MANQUE DE PRATIQUE ORALE CHEZ LES ETUDIANTS TF	288
5.1. LES DIFFICULTES (SOCIO)LINGUISTIQUES	289
5.2. LES DIFFICULTES (INTER)CULTURELLES	291
5.3. LE LIEU D'APPRENTISSAGE ET LES SITUATIONS PERSONNELLES	293
5.4. LES STEREOTYPES SUR LES INTERLOCUTEURS	295
6. LES CHOSES A AMELIORER	296
6.1. COMMENT AMELIORER ?	298
6.2. LES DIFFICULTES LINGUISTIQUES	299
CONCLUSION	300
CHAPITRE 9 : LE META-APPRENTISSAGE	303

INTRODUCTION	303
1. DU METALANGAGE AU META-APPRENTISSAGE	303
2. LES ACTIVITES EFFECTUEES EN CLASSES DE FRANÇAIS	305
2.1. LES ACTIVITES ET LE DEROULEMENT DES COURS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS	305
2.2. LES INTERACTIONS ENTRE PROFESSEURS ET APPRENANTS	307
2.3. L'ENSEIGNANT AU CENTRE DE L'APPRENTISSAGE - UNE SITUATION GENERALE EN CLASSE DE FRANÇAIS A TAÏWAN	309
3. L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS S'APPRENNENT-ILS DE LA MEME MANIERE ?	311
3.1. LES CONTENUS DES COURS D'ANGLAIS ET DE FRANÇAIS	311
3.2. LES PRATIQUES ET LES METHODES D'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT	312
3.3. LES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE	316
4. SI J'ETAIS PROFESSEUR DE FRANÇAIS...	321
4.1. LES ACTIVITES PROPOSEES PAR LES ETUDIANTS TAÏWANAIS : UN BESOIN COMMUNICATIF ET SECURISANT	321
4.2. LES DEROULEMENTS SUGGERES PAR LES INTERVIEWES	324
4.3. QUELLE LANGUE POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS ?	329
CONCLUSION	332

TROISIEME PARTIE **333**

CHAPITRE 10 : VERS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE SECURISANTE POUR LES DIFFERENTS ACTEURS **334**

INTRODUCTION	334
1. COMMUNIQUER ET L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS A TAÏWAN	334
1.1. POURQUOI GARDER L'APPROCHE COMMUNICATIVE ?	335
1.2. L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES COMPETENCES LINGUISTIQUES SELON LE <i>CECRL</i>	337
1.3. LES DEFIS A SURMONTER	338
2. REVISER LES CONTENUS ET LES PRATIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS A TAÏWAN	343
2.1. QUELS SONT LES BESOINS DES ETUDIANTS EN FRANÇAIS ?	343
2.2. LA GRAMMAIRE	344
2.3. LE VOCABULAIRE COMME SUPPORT DE BASE	348
3. LA PLACE DE LA LANGUE SOURCE	353
3.1. LA L1 COMME MOYEN POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE METALINGUISTIQUE	355
3.2. LA L1 : LA SOLUTION AUX DIFFICULTES ?	356
3.3. VERS UNE COMPETENCE D'INTERPRETATION ET DE TRADUCTION	357
4. ACQUERIR LA COMPETENCE INTERCULTURELLE DANS LES CLASSES TAÏWANAISES	358
4.1. INSCRIRE LES CONTENUS SOCIOCULTURELS DANS LEURS CONTEXTES	360
4.2. LA COMPETENCE SOCIOLINGUISTIQUE	361
4.3. LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	363

CHAPITRE 11 : DEPASSER LES RAPPORTS INDIVIDUELS ET LA REFERENCE UNIQUE**372**

INTRODUCTION	372
1. L'APPROCHE INSCRITE DANS LE <i>CECRL</i> : L'APPROCHE ACTIONNELLE	373
1.1. DE « L'APPRENANT » A « L'USAGER SOCIAL »	374
1.2. DES « SITUATIONS DE COMMUNICATION » AUX « TACHES »	375
1.3. DES « COMPETENCES LINGUISTIQUES » AU « SAVOIR », « SAVOIR-FAIRE », « SAVOIR-ETRE » JUSQU'AU « SAVOIR-APPRENDRE »	378
2. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE SECURISANTE A L'APPROCHE ACTIONNELLE	379
2.1. RELATIONS TACHES – ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE	379
2.2. QUELLE(S) DEMARCHE(S) DIDACTIQUE(S) A APPLIQUER EN CLASSE DE FRANÇAIS A TAÏWAN ? 384	
2.3. L'EVALUATION DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE	387
2.4. ACTIVITES PROPOSEES : EXEMPLE D'UN COURS DE THEME ORAL	388
3. TRAVAIL DE GROUPE	391
3.1. AVANTAGES ET INCONVENIENTS DU TRAVAIL EN PETITS GROUPES	392
3.2. CHANGEMENT DE ROLES ET PRISE DE RESPONSABILITE DANS UN TRAVAIL DE GROUPE	394
3.3. LE POINT D'APPUI : ASYMETRIE OBJECTIVE DE COMPETENCES	395
3.4. REALISATION D'UNE TACHE EN GROUPE = L'ACTION SOCIALE	396
CONCLUSION	397

**CHAPITRE 12 : REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA CONCEPTION
DES OUTILS DANS UNE LOGIQUE INTERCULTURELLE****399**

INTRODUCTION	399
1. LES ROLES DE L'ENSEIGNANT DANS LA CLASSE DE LANGUE	399
1.1. L'ENSEIGNANT ET SES ROLES	400
1.2. ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT	403
2. LA FORMATION ET L'EVALUATION DES ENSEIGNANTS	404
2.1. VERS UNE PRATIQUE REFLEXIVE	405
2.2. VERS UNE FORMATION INTERCULTURELLE	408
2.3. EVALUER LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT	408
3. VERS UNE CONCEPTION INTERCULTURELLE DES MANUELS	415
3.1. LE MANUEL COMME MEDIATEUR ENTRE LES DIFFERENTS ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE	416
3.2. LE MANUEL COMME MEDIATEUR ENTRE L'APPRENANT ET LA LANGUE-CULTURE CIBLE	417
3.3. LE MANUEL DE FRANÇAIS DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE	420
CONCLUSION	421

<u>CONCLUSION</u>	423
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	433
LES MANUELS REFERENTIELS:	463
<u>TABLE DES MATIERES</u>	465
<u>INDEX DES NOTIONS</u>	472

Index des notions

A

Approche actionnelle · 352, 376, 377, 379, 380, 382, 383, 385, 390, 391, 400, 401, 423, 424, 434

Approche sécurisante · 333, 337, 348, 376, 382, 401, 433

C

Compétence interculturelle · 7, 38, 71, 140, 143, 146, 199, 294, 311, 361, 362, 363, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 411, 421, 422, 433, 434

Contexte · 280

Contexte d'apprentissage · 9, 10, 111, 141, 170, 181, 182, 221, 222, 224, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 242, 262, 269, 271, 273, 288, 302, 305, 312, 317, 318, 322, 344, 429, 430, 431

Contexte hétéroglotte · 43, 106, 111, 131, 185, 186, 234, 242, 263, 359, 378, 411

Contexte homoglotte · 5, 43, 185, 186, 235, 237, 263, 268, 288, 289, 337, 377

Culture d'apprentissage · 7, 8, 9, 38, 43, 47, 71, 87, 97, 105, 106, 107, 124, 126, 170, 176, 178, 181, 233, 376, 387, 402, 420, 425, 429

M

Macrocontexte · 10, 235, 239, 245, 250, 251

Méta-apprentissage · 10, 182, 189, 303, 304, 305, 322

Microcontexte · 10, 235, 239, 245, 246, 431

Motivation extrinsèque · 265, 266, 267, 275, 276, 278, 279, 280

Motivation instrumentale · 265, 266, 267, 270, 276, 278, 279, 302, 431

Motivation intégrative · 265, 266, 267, 269, 270, 275

Motivation intrinsèque · 265, 266, 267, 275, 278, 280

P

Profils d'apprentissage · 10, 192, 241, 264, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 302, 330, 431

R

Représentation · 7, 9, 98, 124, 132, 181, 182, 186, 187, 188, 193, 194, 195, 196, 229, 231, 233, 296, 359, 411, 422, 423, 430

Représentation de l'apprentissage · 9, 181, 182, 199, 200, 202, 203, 430, 432

Représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère · 205, 207, 210

Représentation de l'apprentissage du français · 123, 192, 210, 212, 215

Représentation des habitudes culturelles d'apprentissage · 219, 220, 221, 223

T

Tâche · 113, 118, 156, 157, 158, 159, 160, 177, 271, 308, 311, 352, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 392, 393, 394, 397, 398, 400, 401, 424, 433, 434

Travail de groupe · 52, 374, 375, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 409, 434

RESUME en français

Dans les classes de français à Taïwan, une contradiction entre le désir de communiquer et l'attitude réservée des apprenants est souvent constatée. D'une part, les apprenants de français considèrent l'oral comme la compétence la plus importante à acquérir et ils souhaitent pouvoir utiliser cette compétence dans des situations concrètes ; d'autre part, les habitudes culturelles d'apprentissage, forgées par des faits socioculturel, linguistique et politique, freinent la participation spontanée des élèves sinophones. Existerait-il une méthode nouvelle pour réconcilier ces deux réalités ? Dans le cadre de cette étude, des entretiens ont été effectués auprès d'étudiants taïwanais, qui apprennent le français en milieux hétéroglotte et homoglotte. Les résultats montrent que les représentations de l'apprentissage chez ces étudiants, ainsi que leurs relations avec l'apprentissage du français, évoluent selon les différents contextes d'apprentissage. Les étudiants ont exprimé également que le fait de pouvoir utiliser la langue cible, pour la compréhension aussi bien que pour la production, crée un sentiment de réussite encourageant. Parallèlement, les deux groupes d'étudiants revendiquent un même besoin : un sentiment de sécurité à travers un apprentissage solide des contenus linguistiques et une meilleure connaissance d'autrui. A partir de ces résultats, une approche sécurisante, interculturelle et actionnelle peut être envisagée dans la didactique du français pour les étudiants sinophones.

TITRE en anglais

For an intercultural approach of the methodological transfers for languages teaching - application to teaching French as foreign language in Taiwanese context

RESUME en anglais

In Taiwan, students in French classes often feel a contradiction between the desire to communicate and the learners' reserved attitude. On the one hand, orals are considered as a most important skill to be acquired, and students wish to use this skill in concrete situations. On the other hand, the cultural of learning, forged by social, linguistic and political facts, restrains the Chinese speaking students from spontaneous participation in the class. Is there a new method to reconcile these two realities? In this study, two groups of Taiwanese students were interviewed, those who learned French in Taiwan and those who learned in France. The results show that for these students, the representations of learning, as well as their relationships with the French learning, evolve according to different learning contexts. The students expressed that being able to use the target language for comprehensions as well as for expression, create an encouraging feeling of success. At the same time, both groups of students claimed the same need: a sense of security through a robust learning of linguistic subjects and a better understanding of the other. From these results, making a safe, intercultural and action-oriented approach can be considered in the teaching of French to Chinese speaking students.

DISCIPLINE

Didactique des langues étrangères

MOTS-CLES

APPROCHE SECURISANTE, APPROCHE ACTIONNELLE, CONTEXTE, CULTURE D'APPRENTISSAGE, INTERCULTUREL, MANUELS, META-APPRENTISSAGE, PROFILS, REPRESENTATIONS.

INTITULE ET ADRESSE DE L'U.F.R. OU DU LABORATOIRE

CRINI

U.F.R. de Langues – CIL : Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 FRANCE