

Numéro 10 / Année 2015

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

**Le français en Chine
50 ans après l'établissement des relations diplomatiques
entre la Chine et la France :
Quel bilan pour l'enseignement et la recherche ?**

Coordonné par LI Keyong et Philippe Mogentale



Synergies Chine

numéro 10 / Année 2015

Le français en Chine

50 ans après l'établissement des relations diplomatiques
entre la Chine et la France :

Quel bilan pour l'enseignement et la recherche ?

Coordonné par LI Keyong et Philippe Mogentale



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chine est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux thématiques diversifiés traitant du langage sous toutes ses formes orales et écrites, de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures et de communication interculturelle.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Chine, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chine** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Chine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle

ISSN 1776-2669 / ISSS en ligne 2260-6483

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Deming Cao, Professeur à l'Université des Études Internationales de Shanghai

Rédacteurs en chef

FU Rong, Professeur à l'Université des Langues Étrangères de Beijing

LI Keyong, Professeur et Président de l'Université des Études Internationales du Sichuan

PU Zhihong, Professeur à l'Université Sun Yat-Sen de Chine

Secrétaire de publication

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Chine

Via Fu Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing,

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

Contact : synergies.chine.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Mylène Hardy (laboratoire LIS, UMR CNRS 6168, France), Philippe Mogentale (Ambassade de France en Chine), Jacqueline Plessis-Planas (Ambassade de France en Chine), Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne, France).

Comité de lecture

Hu Sishe (Université des Études internationales de Xi'an, Chine), Agnès Pernet-Liu (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Wu Hongmiao (Université de Wuhan, Chine), XU Jun (Université de Nanjing), ZHENG Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

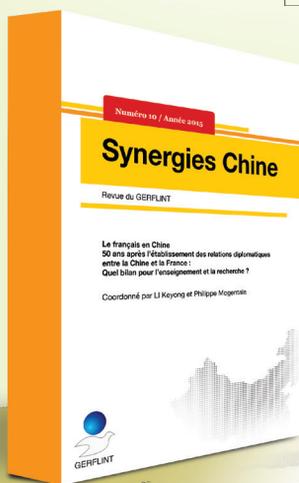
Patronages et partenariats

Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Études internationales du Sichuan, Université des études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT et l'Ambassade de France en Chine (pour la diffusion du format imprimé).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine
<http://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
MIAR
Mir@bel
ROAD
MLA
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

Synergies Chine, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité

Le français en Chine 50 ans après l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France : Quel bilan pour l'enseignement et la recherche ?

Coordonné par LI Keyong et Philippe Mogentale

Sommaire

Jacques Cortès	7
Préface 1964 et le rapprochement de la France et de la Chine Prolongée de quelques réflexions ferventes sur l'intercompréhension	
Jacqueline Plessis-Planas	19
Présentation	
Articles monographiques	
LI Qin	29
Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine	
LEI Fei, David BEL	41
La situation de l'enseignement du français-2e langue étrangère dans les universités chinoises : une analyse critique et quelques recommandations - L'exemple de la province du Guangdong	
ZHUANG Guangqin, TANG Cheng	63
Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions	
YANG Yanru	77
De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français	
CHEN Jiayin, Lucile Bertaux	89
La mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue vivante en contexte bilingue	
WANG Wenxin	101
Une morphologie au service de l'enseignement du vocabulaire français aux étudiants chinois	
Marie-Nathalie JAUFFRET, Yuh-Fen SU-HOSTEIN	113
Favoriser l'apprentissage linguistique-culturel par l'approche de la sémiotique	
PANG Maosen	123
Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE	

Joël LOEHR	139
Inexplicable Manon ? L'explication de texte « à la française »	
LIU Wei	159
Enseignement/apprentissage de la culture française dans le contexte universitaire chinois	
LUO Dingrong	175
L'influence de la culture chinoise sur l'apprentissage du français des apprenants chinois	
XIA Xiaoxiao	189
L'« autocensure » des actes menaçants chez les apprenants français/chinois	
Agnès PERNET-LIU, DAI Dongmei	199
Perspectives ouvertes par la traduction chinoise du <i>Précis du Plurilinguisme</i> et sa contextualisation sociolinguistique et didactique en Chine	
Julie BOHEC	219
Le niveau de la partie expression écrite du <i>Test national de français</i> (TFS4)	
Varia	
LI Jiayi	233
Gustave Flaubert et Li Jieren : une divergence née dans l'identité -Analyses interculturelles	
WEN Ya	245
La lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature française en Chine	
LIU Haiqing	257
L'esthétique picturale dans les romans d'André Malraux	
Résumés de thèse	
YANG Cheng	269
La morphologie du rêve : étude textuelle du récit de rêve dans le cadre de la modernité littéraire	
XU Yan	273
Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)	
HUANG Lue	275
Médiation culturelle et manuel de FLE : altérité et identité dans <i>Le français</i>	
Événements	
TAN Ying	281
Cinquantième de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France	
Annexes	
Profils des auteurs de ce numéro.....	287
Projet pour le n°11, Année 2016	291
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Chine</i>	293
Le GERFLINT et ses publications	297



Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen, France
Fondateur et Président du GERFLINT

Le 18 janvier 1964, la reconnaissance du gouvernement de Pékin par le Général De Gaulle, Président de la République Française, provoqua une évidente émotion planétaire. La Grande Bretagne avait certes précédé la France dans cette voie dès 1950, mais dans un climat très tendu en raison de la guerre de Corée qui avait éclaté en mai de cette même année et dont la fin n'intervint qu'en juillet 1953, sanctionnée par un armistice qui - on le sait - ne fit que ramener les belligérants au *statu quo* initial.

I. Le cinquantenaire des relations diplomatiques entre la France et la Chine

L'initiative diplomatique française de 1964 s'inscrit donc dans un climat planétaire non pas de paix mais de « guerre froide », et elle ne fut appréciée ni par l'administration du gouvernement Johnson aux Etats-Unis, ni, bien entendu, par le Gouvernement de Taïwan (Formose) qui rompit immédiatement ses relations avec Paris. Le communiqué publié simultanément à Paris et à Pékin le 27 janvier 1964 fut particulièrement bref : « *Le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République populaire de Chine ont décidé, d'un commun accord, d'établir des relations diplomatiques. Ils sont convenus à cet effet, de désigner des ambassadeurs dans un délai de trois mois* ».

Aussi passionnant que soit ce grand événement historique, je laisserai à d'autres le soin d'évoquer les raisons diverses de la décision prise par le Général De Gaulle, dont je dirai simplement ceci - en m'appuyant sur un article récent ¹: « *La reconnaissance de la Chine populaire par le général De Gaulle garde une charge symbolique forte parce qu'elle participait d'une vision planétaire soucieuse d'indépendance nationale, que ce soit celle de la France à l'égard du bloc occidental ou celle de la Chine à l'égard du bloc soviétique* ».

Ce parallélisme flatteur pour les deux signataires, est le témoignage d'une volonté partagée d'expression hardie en matière de liberté d'action au plan international. Ni la Chine, ni la France n'entendaient être assujetties à des contraintes susceptibles de limiter leur pouvoir de décision. Attitude résolue et probablement même contrariante à certains égards pour nos alliés historiques réciproques, mais aussi indiscutablement digne d'inspirer, voire même, plus énergiquement, de forcer le respect et la confiance. C'est donc sur cette base d'ouverture et de franchise qu'il convient d'envisager globalement ce rapprochement tout à la fois audacieux et sage de la France et de la Chine.

Mais pour rester dans les perspectives qui sont celles du GERFLINT en général et de la revue *Synergies Chine* en particulier, j'essaierai, dans les lignes qui suivent, de maintenir mon propos dans le cadre de la seule politique scientifique que le GERFLINT a définie pour défendre une valeur qui trouve, en Chine, comme partout ailleurs dans l'ensemble de notre réseau éditorial, un terrain propice à de fructueux échanges. Je veux parler de la confrontation pacifique de cultures qui, par leurs différences mêmes, sont par excellence - comme l'explique lumineusement François Jullien - des lieux « d'extériorité » propices à des confrontations bénéfiques à tous égards.

II. Les fourberies et succulences de la Compréhension et de son rejeton très infidèle, l'Intercompréhension

Se comprendre ! Le point d'exclamation qui précède fonctionne ici comme un indice de perplexité, voire de scepticisme pur et simple. Depuis près de trois millénaires (si l'on se borne à remonter au latin), ce verbe français pronominal (réfléchi au sens introspectif, et réciproque au sens télescopique) est mis à toutes les sauces comme synonyme quasi parfait de *se connaître*, dans la fameuse inscription placée sur le fronton du temple de Delphes : « *connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les Dieux* ».

Socrate puis Aristote, et dans leur lancée, tous les philosophes (et probablement aussi toutes les religions les plus spiritualistes du monde) ont dit, à ce propos, qu'il faut tenter sans cesse de se comprendre (ou de se connaître) *soi-même* avant de s'occuper de tout ce qui est extérieur à soi, et même au-dessus de soi. Concluons donc - provisoirement bien entendu - que la connaissance de soi est la clé de tout l'univers dont nous faisons partie, mais une clé qui n'ouvre pas obligatoirement, en tout cas pas facilement, toutes les serrures. Si c'était le cas, en effet, les psychanalystes n'auraient plus qu'à mettre la clé de leur « cabinet-à-méridienne » sur la porte.

Le problème est encore bien plus complexe que cela quand on dérive le mot *compréhension* pour créer son rejeton métissé, infiniment plus subtil encore puisqu'il nous invite à tenter le pari fou de *l'intercompréhension*. D'emblée nous voici condamnés à sortir de notre statut béotien, borné et simplet du « monolingue » que l'on est souvent (à dire vrai beaucoup moins sans doute que les Anglo-saxons) surtout en milieu affectif réduit au *code restreint* de Bernstein, avec ses automatismes, ses bricolages ses contrepèteries, quolibets, railleries, sarcasmes et jeux de mots divers qui sont tout le sel ou tout l'enfer de la conversation selon que l'on appartient au cercle des « souchiens ² » ou à celui des étrangers ou même des Français de fraîche date moins bien initiés aux caprices et délires très culturels des échanges quotidiens dont ou aurait tort d'ignorer ou de minimiser la complexité. Pour un étranger, par exemple, il est certainement beaucoup plus aisé de comprendre un texte en « *code élaboré* » (conformément à la distinction de Bernstein³) car les écarts par rapport à la norme grammaticale sont certainement moins nombreux que dans le *code restreint* moins liés qu'ils sont à la culture quotidienne affective et donc moins abscons et ésotériques. La difficulté existe dans les deux cas, bien entendu, mais avec le *code élaboré* elle relève de causes tout à fait autres, notamment quand il s'agit d'échanges entre spécialistes de langues diverses mais bien informés, dans leur langue maternelle, des concepts et méthodes gouvernant le domaine scientifique ou philosophique considéré.

III. Un terrain conjoncturellement très conflictuel

Rêver de « sortir » de sa langue - en règle assez générale - est un vœu pieux, car, en fait, notre langue maternelle, c'est un peu (parfois) « la mother » (au sens d'Arthur Rimbaud) qui ne nous laisse pas le loisir de gambader dans les codes langagiers étrangers - même les plus proches du nôtre - et l'on voit bien que le *plurilinguisme* et le *pluriculturalisme* dont notre époque chante à l'envi les merveilles, peuvent être des paradis remplis de serpents maléfiques qui se bornent, comme le plus banal bonimenteur politique contemporain, à nous faire des promesses qui ne seront guère tenues. Qu'à cela ne tienne, les ouvrages se voulant modernistes sur la question linguistique prolifèrent déjà depuis quelques années et d'aucuns en sont à envisager de remplacer « l'apprentissage traditionnel » d'une langue unique (le français par exemple) par un éveil à « la diversité linguistique et humaine » que nous promettent les travaux actuels : « *le champ de la didactique des langues, dit-on, est en cours de transformation*⁴ ». Il faut le savoir. On nous l'affirme déjà, on nous le promet même pour bientôt (pourquoi pas pour tout de suite ?) de façon catégorique avec, en filigrane, une mise en garde implicite contre toute attitude, d'évidence ringarde, qui se voudrait sceptique à l'égard d'un courant porteur de

défense des libertés individuelles et notamment, dans le vaste secteur qui est le nôtre, des idiomes dédaignés et stigmatisés par l'Histoire. Car, idéologiquement parlant, c'est bien de cela qu'il s'agit, et l'on peut, sans trop solliciter les idées des partisans de la modernité égalitariste, deviner derrière tout cet enthousiasme, une théorie, un songe, une chimère vengeresse à l'égard des grandes langues ayant depuis trop longtemps ignoré les petites au nom de l'Unité nationale.

Parvenu à ce point, je dois donc soigneusement protéger mon discours car, peut-être à mon insu, l'émotion aidant, il vient de me conduire au *collegia pietatis* (le collège de piété), cette sorte de mysticisme contemporain s'élevant avec de plus en plus de foi contre la religion archaïque, dépassée et vieux jeu de la didactique traditionnelle ségrégative jugée carrément « fasciste » à l'égard des langues régionales et minoritaires. Loin de moi l'idée de condamner la bonne foi des projets de ce type. Il faut toujours voir plus loin et plus haut que la ligne de démarcation qui se borne à délimiter, séparer, opposer, donc à accentuer les raisons de s'ignorer, de se mépriser, de se haïr, de se combattre, voire de s'entretuer. La France de cette fin d'année 2015, et bien d'autres pays encore, connaissent le prix sanglant de ce qui sépare, et toute tentative de rapprochement ne peut donc aller que dans le bon sens de l'Histoire.

IV. De quelques références rassurantes

C'est, du reste, pour cette même raison que l'on ne peut que se féliciter de la pertinence des choix effectués par le Professeur Li Keyong et Philippe Mogentale pour la préparation de ce très judicieux N° 10 de notre revue qui célèbre deux anniversaires importants : le cinquantenaire du rapprochement franco-chinois évoqué *supra*, et, plus modestement (mais avec la plus grande fierté tout de même) les 10 ans d'âge de notre belle revue *Synergies Chine*. Le lecteur découvrira avec plaisir que de nombreux articles du sommaire (très riche) proposé dans ce numéro, sont directement ou indirectement concernés par la contextualisation en Chine de « la notion de plurilinguisme ». J'observe même qu'Agnès Pernet-Liu, Dai Dongmei et Tan Jia (de l'Université des Langues étrangères de Beijing) font état du *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme* (voir note 4) publié en France en 2008, qui rassemble les travaux de 68 institutions et de quatre-vingt-dix enseignants-chercheurs.

Je tiens à noter complémentaiement que la DGLFLF (*Délégation Générale à la langue française et aux langues de France*) vient de son côté de publier, en 2015, un très pratique fascicule de 25 pages sur *l'Intercompréhension*⁵, réalisé par Gaïd Evenou.

Mais je ne saurais terminer ce très bref florilège de références sans citer un ouvrage vieux de 32 années déjà, et qui mériterait d'être constamment sur la table de travail des meilleurs didacticiens des langues, mais aussi des linguistes, sociologues et psychologues s'intéressant à cette question toujours complexe qu'est la communication par le langage. Je veux parler ici de *Bilingualité et Bilinguisme* de Josiane F. Hamers⁶ et Michel Blanc, publié en 1983 chez Pierre Mardaga.

Sur la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme, en effet, il n'est plus possible de rester cloîtré dans les limites d'un seul domaine scientifique. Disciples de Morin, la complexité est notre compagne depuis toujours au GERFLINT. Du reste, parlant de la Chine, comment ne pas citer aussi les travaux de François Jullien présentant le chinois comme une langue - qu'on me pardonne de m'auto-citer - « *qui n'a aucune accointance historique avec l'indo-européen, (..) et qui « par ailleurs n'est pas construite sur le modèle phonématique, syllabique, morpho-syntaxique, lexical, rhétorique et sémantique des langues indo-européennes* ⁷ ».

Si donc la langue façonne notre manière de penser, donne ses limites et ses contours à toute connaissance humaine, nous impose une vision, une perception du monde, on s'aperçoit qu'on ne peut échapper à sa langue maternelle « *qui nous imprègne sans que nous en ayons conscience et qui nous possède purement et simplement plus que nous ne la possédons* ⁸ ». Et là, comment ne pas citer aussi François Cheng avec sa double culture chinoise et française qui s'exprime admirablement sur ce point en écrivant : « *un abîme se creuse au milieu de mon être : une langue que je possède mais dont je ne me sers pas, cependant que je suis possédé d'une autre langue, présente, qui trace en moi des limites que je sens ne jamais pouvoir franchir* ⁹ ». L'affaire, pour nous, est donc claire et nous sommes prêts à nous solidariser avec les modernistes, pour autant que le chemin suivi évite quelques voies, pour nous sans issue.

V. Objections

Il nous semble possible, en effet, de réagir sans la moindre mauvaise foi, sur quelques perspectives insolites voire bizarres des théories didacticiennes en vogue sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, et cela pour deux raisons majeures.

La première, c'est que les tenants de cette orientation nouvelle donnent volontiers dans le déclinisme de la langue et de la culture françaises¹⁰. Dès lors, l'option de défense et illustration du français (dans l'esprit sinon la lettre du fameux *Manifeste de la Pléiade* composé par Du Bellay en 1549) est rangée soit dans le placard aux canulars du conservatisme, soit carrément condamnée comme un marqueur de racisme d'inspiration quasi fascisante. On peut pourtant éprouver

un sincère patriotisme linguistique et culturel sans mériter ces facilités injurieuses. D'aucuns même poussent la plaisanterie du dénigrement jusqu'à dire que, désormais, la langue française, qui est tout de même le moyen majeur d'expression de plusieurs dizaines de pays, ne mériterait plus d'autre sort que d'être enseignée sur « le mode mineur ». J'y reviendrai *infra*.

Il n'est pas de bonne politique plurilingue et pluriculturelle dans la médisance et l'éreintement, et, parce que le GERFLINT est résolument ouvert à toute forme de progrès intelligent, nous ne pouvons que nous désolidariser de toute tendance qui nierait la notoriété, pour nous non pas intacte mais toujours grandissante de la langue-culture française.

Par ailleurs, certains travaux, mais ils ne sont heureusement pas majoritaires, donnent un peu dans la superficialité. Vouloir démontrer la parenté de langues différentes à partir de mots ou même de textes dûment calibrés pour servir d'exemples, est une pure supercherie. Dans l'état actuel des choses, on ne voit guère à quoi conduisent certaines des expériences (pas toutes bien entendu) dont on semble faire grand cas alors qu'elles n'en sont qu'à l'état de balbutiement. Certes, le temps apportera sans doute les améliorations nécessaires mais tant qu'on en restera à l'idée que les langues sont, en gros, des nomenclatures et que les mots de même origine ont même sens quel que soit le code où ils apparaissent, disons qu'on n'ira pas très loin dans les transformations du champ de la didactique des langues. La fréquence vertigineuse des « faux amis »¹¹ est là pour nous inciter à un minimum de prudence.

Mais ces deux premières objections ne sont encore qu'un aspect secondaire des questions que l'on peut se poser. En réalité, la maîtrise du français par un étranger - un Anglais, par exemple - n'est en aucun cas (affirme clairement Christine Geoffroy¹²) « un gage de bonne communication entre Français et Anglais, comme en témoignent les réactions de rejet, la permanence des stéréotypes et des préjugés dans leurs interactions de communication sur la scène politique et économique, sur leur lieu de travail, ou même dans un environnement touristique ». Cela est valable pour n'importe quelle situation d'apprentissage où une langue dominante aliène plus ou moins sévèrement la langue maternelle d'un apprenant. De là à remplacer la didactique des langues par une didactique du plurilinguisme/pluriculturalisme, pourquoi pas ? Mais avons-nous vraiment fait autre chose auparavant ? On découvre sans peine, à lire certaines conclusions du *Précis* déjà cité, qu'encore une fois, « tout a été dit et que l'on arrive trop tard ». Deux remarques simples à cet égard :

« La didactique des langues jusqu'à présent, selon le *Précis*, est faiblement plurilingue parce qu'elle se développe à partir d'un monolinguisme admis ».

Affirmation discutable. A défaut du pluri, le bi est largement présent depuis - et là je vais me borner à ne rappeler qu'une très courte liste de personnalités - : Abou Selim 1962, Maurice Van Overbeke 1972, Renzo Titone 1972, William F. Mackay 1976, Chadly Fitouri 1983 etc.). En fait, s'il est parfaitement vrai que la cible de tout apprentissage est une langue dominante déterminée (et il en est de multiples), rien, de toute évidence, ne s'est jamais fait sans susciter de la part de l'apprenant une participation autre que de simple réception. C'est du reste pour cela qu'est apparu dans l'univers classique de la didactique des langues le concept d'*approche actionnelle* (voire *co-actionnelle*) qui, comme pratique du moins, est connu - au mot près - depuis l'origine des temps modernes.

Conclure par-là, avec le *Précis*, « *que les enseignants de langues étrangères en milieu institutionnel ont été formés dans une tradition littéraire et/ou linguistique, accordant la part belle à la traduction, qui met l'accent sur la langue et sa fonction poétique ou communicative dans le contexte monolingue de la culture-cible* » alors qu'à contrario, une « *didactique du plurilinguisme, telle qu'elle est esquissée dans le Précis, reconsidère cette exclusivité littéraire et linguistique, ce qui engendre un effet de retour sur la ou les langues maternelles* », disons-le en toute simplicité, ces conclusions sont discutables.

Il est du reste un peu lassant, depuis une vingtaine d'années, de découvrir que la Didactique des langues aurait réinventé l'eau tiède en passant au plurilinguisme et au pluriculturalisme qui, sauf erreur, étaient déjà bien pris en compte dans les théories et méthodologies qui, sous l'influence de Ferdinand de Saussure, du *Traité de Stylistique* de Charles Bally (1909), de *Grammaire des fautes* de Henri Frei (1929), des travaux (en nous bornant à la France) de Guberina, Rivenc, Michel et Louise Dabène, Raymond Renard, Marie-Thérèse Moget, Daniel Coste, Henri Besse, Victor Ferenczi, Robert Galisson, Francis Debyser etc. ont dit et répété l'essentiel sur à peu près toutes les facettes possibles de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Et si l'on élargissait cette liste à tous les collègues qui, de par le monde travaillent au GERFLINT ou avec lui, le palmarès des références serait interminable.

Bien entendu, vouloir enseigner le respect d'autrui, continuer l'effort de percer le mystère des univers de pensée, donner aux langues que l'Histoire a maltraitées une possibilité de résurrection ou de survie, tout cela est de fort bon aloi. Mais ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain pour des raisons de simple politique politicienne. Le champ de la Didactique des langues est un vaste empire dont certaines disciplines - désertifiées naguère par leurs étudiants faute de débouchés - ont tiré et tirent toujours (sans jamais le reconnaître) la manne de leur survie. Mais qu'on tente aujourd'hui de le dépouiller de son capital essentiel au nom de valeurs

humanistes qu'il n'a cessé de défendre, c'est transmuter dogmatiquement le chapardage en héroïsme. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme peuvent trouver normalement une place très honorable sur le vaste territoire de la Didactique des Langues. Ils ont même la mission de l'enrichir de nouvelles approches en se plaçant, plutôt qu'en désunion trompeuse, en entente paisible dans le vaste champ des sciences humaines et sociales où la plénitude et les potentialités toujours incontestables de la Didactique des Langues restent promises au plus bel avenir.

A cet égard, le problème politique actuel de la langue française n'est pas de ratiociner avec nostalgie sur son glorieux passé. Le temps des Rivarol et des Schwab n'est plus, et c'est une excellente chose. Mais l'avenir ne saurait être abandonné à une francophonie déjà envisagée **sur le mode mineur** comme le pense « *Alternative francophone* », par exemple. On a l'impression, à lire certains écrits contemporains, que toutes les langues du monde devraient être considérées comme égales. Si Louis Jean Calvet et Abram de Swaan ont proposé, pour leur classement des modèles très voisins (*gravitationnel* pour le premier et *galactique* pour le second), c'est tout simplement parce qu'il y a des différences (au moins quantitatives) d'importance des langues qu'ils classent comme **Hypercentrale** (actuellement l'anglais), **supercentrales** (10 à 12 d'entre elles parmi lesquelles le français) et **périphériques** pour des centaines d'autres qui sont en danger d'extinction comme le déplore aussi bien Calvet que de Swaan, Hagège et, certainement chacun d'entre nous.

Je viens d'évoquer la revue canadienne *Alternative francophone (Université d'Alberta, Edmonton)* qui, effectivement, avec les plus louables intentions démocratiques du monde en matière linguistique, parle de **francophonie en mode mineur** en se fondant pour cela sur la politique éditoriale suivante : « (...) *envisager le français comme langue mineure plutôt que comme langue universelle ou langue d'exception, (...) théoriser un post-colonialisme francophone, (...) mettre en œuvre une francophonie de résistance contre les totalitarismes linguistiques des langues et cultures, surtout venant du français lui-même* ». Pauvre langue française, voilà non seulement qu'on l'accuse de post-colonialisme et de totalitarisme, mais qu'on la plaint tout uniment d'être elle-même victime de ces terribles fléaux au moyen desquels elle contribue à contaminer la planète entière non seulement par action volontaire mais aussi par transmission de ses mortels microbes. Nous voici replongés dans l'univers de *la Peste* de Camus.

Mais inutile de nous morfondre. La langue française se défend bien puisque notre revue *Synergies Chine* lui consacre ce beau numéro marquant l'anniversaire à la fois de l'amitié entre nos deux pays mais aussi de l'attachement personnel très fort que lui portent quelques-uns des plus brillants chercheurs universitaires de ce pays à taille continentale qui, depuis 10 ans, lui consacrent leur temps, leurs efforts

et leur foi pour en maintenir l'usage au plus haut niveau. Des langues régionales et des langues minoritaires existent. Toutes sont des traces du passé de la France ou de son évolution actuelle. Leur place et leur rôle donnent lieu à des affrontements toujours vifs comme le montre la position de l'Académie française mise en note¹³. C'est un thème de discussion sérieux que j'ai tenté d'amorcer ici mais qui appelle de toute évidence confrontation et nuances nombreuses. Ce sera peut-être l'occasion d'en débattre dans un prochain numéro.

Je voudrais terminer cette préface par des obligations qui me sont chères :

En premier lieu, remercier Philippe Mogentale pour l'aide sympathique et chaleureuse qu'il nous a apportée pendant toutes les années qu'il vient de passer en Chine. Nous lui souhaitons bonheur et succès dans ses nouvelles fonctions et l'assurons de notre amitié indéfectible.

Ensuite saluer Madame Plessis qui assurera désormais les fonctions qui étaient les siennes, lui souhaiter un plein succès dans cette mission difficile et lui dire que l'ensemble des Services du GERFLINT se fera un plaisir de travailler avec elle dans la même ambiance d'harmonie qu'avec Philippe Mogentale.

Enfin, Cher Professeur Li Keyong, nous avons appris votre nomination au grade d'Officier dans l'Ordre du Mérite National français et nous vous félicitons chaleureusement de cette haute distinction amplement méritée.

Ouvrages cités

- Abou, S. 2009. *De l'identité et du sens, La mondialisation de l'angoisse identitaire et sa signification plurielle*. Beyrouth : Les Éditions Perrin et Les Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Braun, A. (dir.) 2010. *Hommage à Josiane Hamers*, Revue *Synergies Monde*, n° 7, GERFLINT. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde7/monde7.html> [consulté le 15 octobre 2015].
- Chadly, F. 1983. *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Cheng, f. 1985. Le cas du chinois. In : *Du bilinguisme*, Denoël, p. 227-242.
- Cortès, J. (dir) 1983. *Relectures*. ENS de Saint-Cloud Credif- Didier, coll. Essais.
- Elbaz, S., Oulmont, P. « 1958-1970, la Vème République, De Gaulle et la reconnaissance de la Chine populaire » Dossier publié par la Fondation Charles De Gaulle.org.
- Evenou, G. 2015. *L'Intercompréhension*, DGLFLF, Ministère de la Culture.
- Geoffroy, C. 2001. *La mésentente cordiale, voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*, Préface de Claude Hagège, Éditions Grasset et Fasquelle/ Le Monde de l'Éducation.
- Hamers, J. F., Blanc, M. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*, 2^{ème} édition, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Mackey, W. F. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck.
- Titone, R. 1974. *Le Bilinguisme précoce et éducation bilingue*, Bruxelles : Charles Dessart.
- Truong Thi AnNa, Vo Xuan Ninh. Cortès, J. (dir), 2008. « François Jullien et le public vietnamien » *Synergies Monde*, Revue du GERFLINT, n° 3. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde3/monde3.html> [consulté le 15 mars 2015].

Van Overbeke, M. 1972. *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelles, Paris : Editions Labor Fernand Nathan.

Zarate, G, Lévy D., Kramsch (dir.) 2008. *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris : éditions des archives contemporaines.

Notes

1. Sharon Elbaz et Philippe Oulmont, « 1958-1970, la Vème République, De Gaulle et la reconnaissance de la Chine », dossier thématique publié sur le site de la Fondation Charles-De-Gaulle.org

2. « souchien » est un vocable argotique par lequel on désigne ironiquement le Français « de souche », c'est-à-dire un individu appartenant à une famille d'ascendance française ancienne. La parenté phonique avec « sous chien » est évidemment utilisée aussi avec d'évidentes intentions péjoratives, voire carrément racistes.

3. D'une façon générale, on le sait bien (mais il est bon de le rappeler), B. Bernstein, se plaçant d'un point de vue sociologique, parle de *code restreint* chaque fois qu'il y a forte prévisibilité comme dans les modes de communication rituels : relations protocolaires, services religieux, argot occasionnel des petits groupes, conversations sur la pluie et le beau temps etc. Au contraire, dans le *code élaboré*, le locuteur est amené à « *puiser dans ses ressources linguistiques des combinaisons verbales étroitement adaptées à des référents spécifiques* ». L'accent est donc mis sur l'idée d'une richesse potentielle importante du discours qui n'est nullement prévisible dans sa formulation. Cf J. Cortès in *Relectures*, coll. Essais, Credif - Didier 1983, Analyse de B. Bernstein, *Langage et Classes sociales*, P.23 -24.

4. Dans l'ouvrage dirigé par Claire Kramsch, Danielle Lévy et Geneviève Zarate » : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* », édit. Archives contemporaines, p.15, 2008.

5. *L'Intercompréhension*, Réalisation Gaid Evenou, DGLFLF, 6, rue des Pyramides, 75001 Paris Document librement mis à disposition, courriel dglflf@culture.gouv.fr

6. A noter que la revue *Synergies Monde* du GERFLINT, dans son numéro 7 (Année 2010) coordonné par Alain Braun, a rendu hommage à Josiane Hamers (1941-2008). Ce numéro est en lecture ouverte et gratuite sur le site gerflint.fr. On consultera avec profit les données bibliographiques considérables (pp.137-156) de l'œuvre de Josiane Hamers.

7. *Synergies Monde* n°3, *François Jullien et le public vietnamien*, « Quelques remarques sur une conférence de François Jullien » Jacques Cortès, p. 12, GERFLINT, 2008.

8. Jacques Cortès *ibid*.

9. François Cheng in Jacques Cortès *ibid*.

10. La question est d'importance car de plus en plus ancrée dans la pensée de nombre d'universitaires contemporains et pas des moindres. On trouve ainsi, par exemple, dans L'OBS n° 2666 du 10 au 16 décembre 2015, un débat (pp.86-87) sur le thème « **La langue du pouvoir** » organisé Par Jacques Drillon avec Pascale Casanova, Professeur à la Duke University en Caroline du Nord, et auteur au Seuil, de « *La langue mondiale. Traduction et domination* ». A la question de JD : « *Avez-vous un souhait à formuler s'agissant de la langue française* », PC répond : « *Je souhaiterais qu'elle se banalise et que nous, Français, cessions de vivre dans la nostalgie du passé (ce « bon vieux temps où nous dominions ») pour nous réjouir d'appartenir au club des locuteurs de langues moins parlées mais qui luttent pour leur existence* ». Objectivement donc, nous avons là un exemple tout à fait clair et sincère de déclinisme revendiqué.

11. Quelques exemples :

anglais - français

habit (habitude) - français (vêtement)

hazard (danger) - français (chance)

to deceive (tromper) - français (décevoir)

to charge (faire payer) - français (charger)

espagnol - français
 década (10 ans) - français (10 jours)
 Salir (sortir) - français (rendre sale)
 Subir (monter) - français (endurer)
 Tirar (jeter) - français (tirer)
 Nombre (nom) - français (nombre)

italien- français
 postino - facteur
 citrioli - cornichon
 cornicione - corniche
 codice - code (postal)
 coda - queue

12. Christine Geoffroy, *La mésentente cordiale, voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*, Grasset, Le Monde, 2001, p.17.

13. La position de l'Académie française (12 juin 2008) :
 « Depuis plus de cinq siècles, la langue française a forgé la France. Par un juste retour, notre Constitution a, dans son article 2, reconnu cette évidence : « La langue de la République est le français ».

Or, le 22 mai dernier, les députés ont voté un texte dont les conséquences portent atteinte à l'identité nationale. Ils ont souhaité que soit ajoutée dans la Constitution, à l'article 1er, dont la première phrase commence par les mots : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale », une phrase terminale : « Les langues régionales appartiennent à son patrimoine ».

Les langues régionales appartiennent à notre patrimoine culturel et social. Qui en doute ? Elles expriment des réalités et des sensibilités qui participent à la richesse de notre Nation. Mais pourquoi cette apparition soudaine dans la Constitution ?

Le droit ne décrit pas, il engage. Surtout lorsqu'il s'agit du droit des droits, la Constitution.

Au surplus, il nous paraît que placer les langues régionales de France avant la langue de la République est un défi à la simple logique, un déni de la République, une confusion du principe constitutif de la Nation et de l'objet d'une politique.

Les conséquences du texte voté par l'Assemblée sont graves. Elles mettent en cause, notamment, l'accès égal de tous à l'Administration et à la Justice. L'Académie française, qui a reçu le mandat de veiller à la langue française dans son usage et son rayonnement, en appelle à la Représentation nationale. Elle demande le retrait de ce texte dont les excellentes intentions peuvent et doivent s'exprimer ailleurs, mais qui n'a pas sa place dans la Constitution.»



Jacqueline Plessis-Planas
Attachée de coopération éducative, Institut Français,
Ambassade de France en Chine

*Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage ;
et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout.*

Propos sur l'éducation, Alain

C'est un honneur pour moi de présenter ce numéro spécial de *Synergies Chine* à double titre puisque la revue célèbre à la fois le cinquantenaire des relations diplomatiques entre la Chine et la France mais aussi le X^e anniversaire de sa création.

Le cinquantenaire des relations diplomatiques entre la Chine et la France, moment historique pour nos deux pays, a été célébré en France et en Chine durant toute l'année 2014. **TAN Ying** de l'Université des Études internationales du Sichuan retrace la richesse du programme dans l'article *Cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France*. Les événements culturels croisés ont connu un grand succès dans nos deux pays et ont mis à l'honneur les meilleures réalisations culturelles, artistiques, scientifiques et économiques. Ils ont donné un nouveau souffle à l'apprentissage du français en Chine aussi bien dans le supérieur que dans le secondaire.

Dans la qualité des relations entre nos deux pays, il faut souligner le rôle essentiel joué par des personnalités de premier plan comme le Professeur **LI Keyong**. Je souhaite ici le féliciter très sincèrement pour son élévation au grade d'Officier dans l'ordre national du Mérite de la République française par S.E. Maurice Gourdault-Montagne, Ambassadeur de France en Chine.

Je remercie aussi le Professeur **LI Keyong** ainsi que le comité de rédaction de cette revue collaborative qui met à disposition de jeunes chercheurs chinois et des enseignants de français un corpus d'articles sur la recherche scientifique francophone en Chine.

C'est donc avec joie que je présente ce X^e numéro de *Synergies Chine* qui porte sur l'enseignement- apprentissage du français. Enseigner, c'est choisir m'a-t-on appris lorsque j'ai débuté comme jeune professeur et choisir, c'est le résultat d'un

long processus d'observations, de questionnements, de doutes, d'échanges, de recherches, d'expérimentations.... C'est avec grand plaisir que j'ai retrouvé dans ce numéro cette démarche qui accompagne l'enseignant tout au long de sa vie professionnelle. Les articles proposés témoignent d'un souci didactique et d'une recherche centrée sur l'apprenant au centre des préoccupations de notre revue. Les articles placent les enseignants au cœur de l'interculturel et donnent tout son sens au terme de synergies.

Le premier groupe d'articles fait un état des lieux de l'enseignement du français en Chine hier et aujourd'hui et donne quelques recommandations aux enseignants pour élever la motivation des apprenants.

La contribution de LI Qin de l'Université des Études internationales de Shanghai nous permet de remonter *Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine*. Dans son article, il retrace l'histoire des 150 ans de l'enseignement du français en Chine ainsi que les premières mobilités étudiantes de jeunes Chinois vers la France. C'est en effet le mouvement travail - études qui a donné naissance à l'Université franco-chinoise et a favorisé l'enseignement du français en Chine. Qui étaient les enseignants, les apprenants ? Quels étaient les modèles, les contenus d'enseignement, les méthodes, les objectifs, les résultats ? C'est à toutes ces questions que répond le passionnant article de LI Qin qui donne envie d'en savoir davantage.

LEI Fei de l'Université Normale de Chine du Sud et David BEL de l'Université Normale de Chine du Sud/Université de Montréal présentent *la situation de l'enseignement du français - 2^e langue étrangère dans les universités chinoises : une analyse critique et quelques recommandations. L'exemple de la province du Guangdong*. Pourquoi aujourd'hui les étudiants anglicistes, de plus en plus nombreux à choisir le français comme deuxième langue, perdent-ils leur motivation après quelques mois d'apprentissage ? Ils sont pourtant très motivés au début, le français ayant une image très positive et sa maîtrise en plus de l'anglais constituant un atout certain sur le marché de l'emploi. Quelles sont les raisons de cette perte de motivation et quelles améliorations peut-on apporter pour renverser cette tendance qui freine l'apprentissage du français ? J'incite fortement les enseignants à lire cet article qui permet d'approfondir sa réflexion personnelle et donne des recommandations intéressantes et réalistes pour élever la motivation de l'apprenant de français 2^{ème} langue étrangère.

Après le supérieur, *l'enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et quelles propositions* est la contribution de ZHUANG Gangqin de l'Université Normale de Shanghai et de TANG Cheng de l'École Mondiale

des Langues Étrangères de Shanghai. Malgré la forte motivation de départ, on note une certaine insatisfaction aussi bien du côté des enseignants que des apprenants et le nombre d'apprenants de français diminue au fur et à mesure des études. Quelles sont les raisons profondes de la baisse de motivation et quels remèdes y apporter ? C'est là tout l'objet de cet article très utile pour un enseignant soucieux d'améliorer sa pratique et de maintenir la motivation ses élèves.

Un second ensemble d'articles présente des outils didactiques pour améliorer les compétences lexicales et culturelles des apprenants

Comment mieux accompagner les locuteurs chinois dans l'apprentissage de la compétence orale majeure dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? C'est l'objet de l'article de **YANG Yanru** de l'Université des Études internationales du Sichuan : *De la perception auditive à la communication langagière - approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français*. La sensibilité auditive en langue étrangère est difficile à développer car comprendre une langue étrangère est un processus complexe. La priorité doit être accordée à l'exploitation des documents authentiques sonores centrée sur l'accès au sens du discours dans son ensemble, dans un objectif communicatif et selon une démarche interactive. Tout doit être mis en œuvre pour développer la compétence orale et pour contribuer à améliorer la compréhension et la communication de l'apprenant. Cela exige une réflexion profonde pour mettre en œuvre une méthode adaptée et imaginer des stratégies variées.

Qu'apporte l'approche actionnelle dans un contexte d'enseignement-apprentissage bilingue ? C'est le sujet de la présentation de **CHEN Jiayin** et de **Lucile Bertaux** de l'Université d'aviation civile de Chine, Tianjin, *La mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement / apprentissage de la langue vivante en contexte bilingue*. L'approche actionnelle, introduite dans cette école d'ingénieurs aéronautiques sino-française, a pour but de préparer des apprenants débutants à devenir rapidement des utilisateurs fluides dans le cadre de leurs études puis de leur vie professionnelle. Elle permet de préparer les apprenants à utiliser la langue dans une situation proche de la réalité comme acteurs d'un projet et donc à agir en autonomie. Cette approche innovante augmente la motivation des apprenants qui ont rapidement un meilleur niveau de français. Un contrat d'apprentissage qui définit les rôles de chacun est proposé par l'enseignant pour adapter les principes de la perspective actionnelle au contexte chinois.

Une morphologie au service de l'enseignement du vocabulaire français aux étudiants chinois. Dans cet article, **WANG Wenxin** de l'Université des Études internationales de Shanghai propose de fournir aux jeunes apprenants chinois un

outillage d'apprentissage utile pour établir des séries de mots selon leurs formes et significations. Après avoir rappelé les définitions des termes lexique et vocabulaire, l'auteur constate que l'étude de la formation des unités lexicales les rend plus transparentes, plus compréhensibles et donc plus faciles à retenir.

L'apprentissage qui mêle sémiotique et langue aide à décoder la culture de l'autre et donc devient plus efficace et plus motivant. C'est le sujet de la contribution de Marie-Nathalie JAUFFRET et de Yuh-Fen SU-HOSTEIN de l'Université Internationale de Monaco-Insec, *Favoriser l'apprentissage linguistique-culturel par l'approche de la sémiotique*. Les cultures donnent un sens particulier et symbolique aux images et aux signes. La communication non verbale et la traduction de signes jouent un rôle croissant dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'article propose de dispenser un enseignement de l'analyse du sens symbolique pour attiser la curiosité des apprenants, accroître leur motivation et les aider à mémoriser plus rapidement le lexique.

Toujours dans le souci de servir l'apprenant, PANG Maosen de l'Université des Études internationales du Sichuan propose de réintroduire la paraphrase en classe de FLE dans son article *Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE*. Si la paraphrase fait partie intégrante de la communication langagière, son intérêt dans l'apprentissage-enseignement des langues n'est plus à démontrer. Elle est utilisée dans l'Antiquité pour former les apprentis orateurs comme Cicéron ou Socrate. Récemment réhabilitée comme outil pédagogique par les chercheurs, la paraphrase retrouve sa place dans l'acquisition et l'enseignement des langues. En Chine, elle est aujourd'hui utilisée dans l'enseignement du FLE sous les formes lexicale, syntaxique et textuelle comme outil de compréhension et de mémorisation. L'auteur analyse la place de la paraphrase dans les manuels de FLE dans les universités. Il préconise la paraphrase dès le début de l'apprentissage mais s'interroge sur l'amélioration de la pratique de la paraphrase comme moyen de développer l'autonomie et de stimuler l'intérêt de l'apprenant.

Dans un article complet et très convaincant, *Inexplicable Manon ?- L'explication de texte « à la française »*, Joël Loehr de l'Université de Bourgogne, France / SISU, Chongqing, Chine propose d'adopter en Chine avec des adaptations l'explication de texte, exercice emblématique des études littéraires à la française. Pour étayer son propos, l'auteur rappelle les étapes de l'exercice, donne une base de connaissances littéraires nécessaires à l'explication et mène magistralement l'explication d'un extrait de Manon Lescault de l'abbé Prévost comme modèle de l'exercice assorti de quelques conseils de méthode et d'instruments nécessaires à l'analyse.

LIU Wei, professeur à l'Université des Études étrangères du Guangdong, présente une étude sur *l'enseignement / apprentissage de la culture française dans le contexte universitaire chinois*. La culture française est enseignée dans toutes les universités mais le contenu est différent d'un établissement à un autre et d'un manuel à un autre. De plus, ce cours de culture française ne correspond pas toujours aux besoins des étudiants d'aujourd'hui qui travaillent de plus en plus dans les entreprises et qui auront plus de chances de contact avec l'étranger. L'introduction de la perspective actionnelle pourrait être adaptée aux cours de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Un troisième ensemble d'articles montre comment la culture cible est appréhendée en fonction de la culture d'origine des apprenants qui influence l'apprentissage, les comportements, la compréhension et l'évaluation d'une langue étrangère

L'apprenant est modelé par sa culture d'origine et LUO Dingrong de l'Université des Langues étrangères de Beijing présente *l'influence de la culture chinoise sur l'apprentissage du français des apprenants chinois* sur la base de l'observation de 23 étudiants chinois. Cette observation montre que durant l'apprentissage des apprenants chinois, leur expression française comprend plusieurs caractéristiques qui peuvent trouver leurs sources profondes dans la culture chinoise.

Les différences culturelles entre les apprenants français et chinois expliquent des différences dans les stratégies langagières des apprenants. Dans *L' « autocensure » des actes menaçants chez les apprenants français/chinois*, XIA Xiaoxiao, de l'Université Sun Yat-sen, compare la politesse verbale dans une classe entre les professeurs et les étudiants en France et en Chine dans le but de vérifier l'image des étudiants chinois considérés comme plus polis et plus modestes envers leur professeur. Le corpus d'analyse porte sur les stratégies d'évitement ou de non évitement des conflits, l'enquête ayant été menée auprès de 30 étudiants chinois qui apprennent le français et de 30 étudiants français qui apprennent le chinois. Les résultats sont étonnants et méritent une analyse plus approfondie.

Traduire en chinois le *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme* (2008) nécessite de recontextualiser des notions et des phénomènes éloignés de la réalité sociolinguistique chinoise. C'est ce que nous montre magistralement l'article d'Agnès PERNET-LIU et de DAI Dongmei, avec la collaboration de TAN Jia de l'Université des Langues étrangères de Beijing intitulé *Perspectives ouvertes par la traduction chinoise du Précis du Plurilinguisme et sa contextualisation sociolinguistique et didactique en Chine*. Les auteurs de cet article stimulant et précis analysent la notion de plurilinguisme en Chine à partir de la difficulté à faire ressortir dans

la traduction chinoise la différence entre les notions de plurilinguisme et de multilinguisme. La traduction permet de prendre conscience de l'enracinement culturel du langage ce qui doit inciter la communauté des chercheurs à préciser l'origine et le sens implicite de certains concepts. En retour, le contexte chinois permet d'enrichir la réflexion sur la notion d'identité et sur la construction de l'identité. C'est un échange mutuel qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche sur les réalités sociolinguistiques et didactiques de la Chine et enrichit les recherches sur le plurilinguisme.

Julie Bohec, Doctorante Grammatica, Université d'Artois, présente, dans un article intitulé *le niveau de la partie expression écrite du TFS4*, l'examen du TFS4 destiné aux apprenants de 2^{ème} année de licence de français. Cet examen, qui comprend 7 parties, permet de contrôler le niveau d'expression écrite des étudiants de français et d'estimer le niveau des universités. L'auteur s'attache à comparer le niveau et le contenu des épreuves du TFS4 avec ceux du DELF et du TCF (niveau B1).

On lira par ailleurs avec beaucoup d'intérêt les trois *varia*.

Gustave Flaubert et Li Jieren : une divergence née dans l'identité par **LI Jiayi** de l'Université de la ville de Pékin. LI Jiayi compare l'écriture et les créations littéraires de Flaubert et de son traducteur devenu romancier Li Jieren. « Partir du réel, décrire la vie telle qu'elle est », Flaubert et Li Jieren sont liés par cette théorie littéraire qui les rapproche. Mais pour Li Jieren, cette inspiration ne veut pas dire imitation car il a su faire la symbiose entre les deux cultures, française et chinoise ce qui lui a donné une grande source d'inspiration.

L'article de **WEN Ya** de SISU, *La lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature française en Chine*, est centré sur le rôle de la lecture dans l'enseignement de la littérature française en Chine. Des stratégies de lecture qui insistent la compréhension, la réaction et l'appréciation sont proposées pour inciter les apprenants à la lecture en français.

LIU Haiqing, Docteur, Professeur associé de l'Université Renmin, dans l'article savant *L'esthétique picturale dans les romans d'André Malraux*, analyse les fonctions multiples des techniques picturales dans les romans d'André Malraux. En effet, en tant que romancier et critique d'art, Malraux entrecroise art verbal et arts plastiques pour s'interroger sur la condition humaine et dans le but de fonder les valeurs permanentes de l'homme moderne.

Enfin trois thèses de doctorat sont présentées :

La thèse de littérature française de **YANG Cheng** sous la direction du professeur DU Qinggang, Université de Wuhan : *La morphologie du rêve : étude textuelle du récit de rêve dans le cadre de la modernité littéraire*, 2014.

La thèse de sciences du langage de **XU Yan**, codirigée par le professeur FU Rong, Université des Langues étrangères de Pékin et Jean-Pierre CUQ, Université de Nice Sophia Antipolis : *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*, 2014.

La thèse de sciences du langage de **HUANG Lue** codirigée par le professeur PU Zhihong, Université Sun Yat-sen, Canton et le Professeur ACHARD-BAYLE Guy, Université de Lorraine, Metz : *Médiation culturelle et manuel de FLE : altérité et identité dans Le français*, 2015.

Nous remercions les auteurs pour leur précieuse contribution à ce Xe numéro de *Synergies Chine*. Ce n'est bien sûr pas une histoire finie, les autres numéros nous permettront de poursuivre ce chemin sur la voie de la didactique et de la recherche francophone.

Bonne lecture et à bientôt pour le prochain numéro !

Synergies Chine n°10 / 2015



Articles monographiques



Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine



LI Qin

Université des Études internationales de Shanghai, Chine

liqin@shisu.edu.cn

Reçu le 05-07-2015/Évalué le 10-09-2015/Accepté le 20-10-2015

Résumé

Le présent article essaie de retracer l'histoire de l'enseignement du français en Chine que l'on peut faire remonter au 19^e siècle. Il cherche à répondre aux questions suivantes : qui fut le premier à introduire le français en Chine? Quand et comment l'enseignement de cette langue a-t-il démarré? Par qui cet enseignement a-t-il été assuré? Qui apprenaient cette langue et dans quels établissements? ... Un coup d'œil rétrospectif sur des documents historiques ayant trait à ce sujet nous permet de mieux comprendre et cerner la situation actuelle de l'enseignement du français en Chine.

Mots-clés : enseignement du français, Chine, religieux, gouvernement, Mouvement travail-études, fonctionnaires

中国法语教学起源

摘要： 中国法语教学的历史可以追溯到19世纪。回顾该段历史，我们可以知道：是谁、在什么时候在中国开创了法语教学？当时由谁来担任法语教师？学生来自何处？法语教学由那些机构负责？……本文将借助众多历史资料，对上述问题进行解答，希望对当前中国的法语教学有所裨益。

关键词： 法语教学，中国，宗教，政府，半工半读，官员

In search of the origin of French teaching as a foreign language in China

Abstract

The history of French teaching in China dates from the 19th century. With regards to such history, we aim to investigate the following questions: who was the first one to introduce this language to China? When and how did the French teaching start? By whom he was insured? Who were the learners and in which institutions? ... On the basis of historical documents, in this article we will try to find the answers.

Keywords: French teaching, religious, government, the Work-Study Movement, officials

Ces dernières années, l'enseignement du français a connu un développement rapide en Chine. Ainsi, dans les années 1950, on ne comptait que trois universités

(Université de Pékin, Université de Nankin, Institut des langues étrangères de Pékin) (Li, Xu, 2011 : 4) qui possédaient un département de français; pourtant en 2010, ce chiffre est passé à 98 établissements d'enseignement supérieur chinois (Cao, 2011 : 4) ayant ouvert un département de français; en 2015, le chiffre est de 137 universités ou instituts². De 3 en 1950 à 137 en 2015, la progression est énorme, d'autant plus que nous n'avons pas pris en compte les innombrables établissements d'enseignement supérieur et secondaire qui enseignent le français comme deuxième langue étrangère. Ce développement de l'enseignement du français nous donné envie de remonter à l'origine historique de son implantation en Chine, afin de saisir d'une part son passé et d'autre part de comprendre les raisons de son développement constant en Chine. Loin d'être certaines les réponses demandent d'être éclairées et de répondre aux questions comme : qui fut le premier à introduire le français en Chine? Quand et comment l'enseignement de cette langue a-t-il démarré? Par qui cet enseignement a-t-il été assuré? Qui apprenait cette langue et dans quels établissements? Le présent travail tentera de répondre à l'ensemble de ces questions, qui permettront de comprendre les raisons du dynamisme de l'apprentissage du français et de sa pérennité en Chine.

1. Au commencement était les religieux, qui créèrent les écoles

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, les missionnaires européens envoyés par la Compagnie de Jésus ont joué un rôle primordial : bien que leur mission principale consistait à évangéliser, ces missionnaires ont aussi servi, à leur insu, d'intermédiaires entre la culture chinoise et les cultures occidentales. En fait, beaucoup de missionnaires étrangers, considérant l'enseignement comme le moyen le plus certain et le plus efficace pour leur travail de propagande, ont tout naturellement donné des cours de langues étrangères et de sciences aux jeunes Chinois. C'est ainsi que le français, comme beaucoup d'autres langues, a commencé à être enseigné en Chine.

C'est le père Nicolas Trigault qui ouvrit la première page des échanges sino-français, lorsqu'il débarqua en 1610 à Zhaoqing dans le sud de la Chine. Une année après son arrivée, il semble avoir acquis les moyens de commencer sa mission à Nanjing, en y implantant une maison de l'ordre. C'est ainsi que les échanges se multiplièrent, dans tous les domaines, entre les Chinois et les membres de la mission. Ces échanges ne se firent pas sans effort, puisque c'est Nicolas Trigault lui-même qui réussit pour la première fois à transcrire avec exactitude les caractères chinois en prononciation phonétique latine dans son œuvre « *Pour les oreilles et les yeux de l'intellectuel occidental dans la capitale confucéenne* » (《西儒耳目资》). Quant à l'enseignement du français, avec les efforts des missionnaires

français, et surtout après la création des concessions françaises dans plusieurs villes côtières chinoises (Shanghai en 1849, Guangzhou et Tianjin en 1861, Hankou en 1896), il connut un accroissement considérable. On note qu'en 1878, rien que dans la région de Shanghai et la province du Jiangsu, tout comme celle de l'Anhui, « on a compté jusqu'à 660 écoles avec 7 453 élèves adeptes et 3 157 élèves laïcs. *Une bonne partie de ces écoles a été dirigée par des religieux français* » (Pu, 2005 : 73).

Les écoles, qui servent de modèle :

Le Collège Saint-Ignace est une des premières écoles créées par les jésuites en Chine. Cette école, fondée en 1850 par les missionnaires français dans une petite chaumière, existe aujourd'hui sous le nom de Collège Xuhui. En préservant sa tradition d'enseignement du français, elle continue toujours à donner des cours de français aux jeunes élèves chinois qui souhaitent apprendre cette langue. Étant la première école à l'occidentale à Shanghai, le Collège Saint-Ignace était revêtu d'une forte connotation religieuse. Le collège a laissé une empreinte essentielle dans l'histoire de l'enseignement de la Chine grâce à plusieurs records dont il est toujours détenteur : ce fut la première école à avoir fondé un orchestre occidental, à mettre en place un terrain de football, à organiser des représentations théâtrales en langues chinoise et étrangères... mais aussi et surtout, à enseigner la langue française.

En effet, dès sa création, le Collège Saint-Ignace était reconnu pour son enseignement de la langue française. A ses débuts, l'école dispensait surtout des cours de littérature chinoise, afin de préparer les élèves aux épreuves des concours impériaux, le français n'y était alors proposé qu'à titre de cours optionnel. C'est à l'abolition des concours impériaux, en 1905, que les programmes d'enseignement scolaire ont largement changé. Ainsi, l'apprentissage des Sciences et des langues étrangères devint obligatoire. Bien qu'au Collège Saint-Ignace, les élèves avaient aussi la possibilité de choisir d'apprendre l'anglais, le français restait toujours leur premier choix en termes de langue étrangère. Ceci leur était d'autant plus nécessaire qu'à l'époque, plusieurs disciplines y étaient enseignées en français. L'apprentissage de cette langue constituait alors la base du cursus, et par conséquent la condition préalable donnant accès à d'autres disciplines. Pour cette raison, l'école consacrait chaque semaine de 6 à 12 heures de cours au français. La plupart de ces cours étaient assurés par des missionnaires français, sauf les cours élémentaires qui étaient pris en charge par des Chinois. Les jésuites avaient même rédigé des manuels de français destinés au public chinois, dont certains sont aujourd'hui encore conservés dans la bibliothèque du Collège Xuhui. Dans le but de motiver les élèves dans l'apprentissage de cette langue étrangère, l'école réservait les deux premiers rangs de chaque salle de classe à ceux qui avaient obtenu les meilleurs résultats dans les épreuves hebdomadaires de français. Cette pratique montre l'importance accordée par le Collège à la langue française. Grâce à la

haute qualité de son enseignement, le Collège Saint-Ignace a formé de nombreux talents chinois ayant des connaissances remarquables en français : MA Jianzhong (le premier Chinois à avoir réussi le baccalauréat français), FU Lei (grand traducteur de la littérature française et surtout réputée pour ses traductions de Balzac, de Voltaire), etc.

Soutenues par la Mission jésuite, les écoles religieuses se sont développées rapidement en Chine : en 1899 on comptait pas moins de 2 000 écoles de ce genre dans tout le pays (Dong, 2007 : 78). Pourtant, la majorité de ces écoles étaient primaires ou secondaires, telles que l'École primaire Chapsal, l'École primaire de Lagrené, l'École municipale franco-chinoise, etc. Il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour que les premières universités religieuses voient le jour, comme l'*Université de l'Aurore*, qui fonctionnait entièrement selon le modèle français, et qui a ouvert une nouvelle page importante dans l'histoire de l'enseignement du français au sein des établissements d'enseignement supérieur en Chine.

L'Université de l'Aurore a ouvert ses portes en 1903 dans l'Observatoire Xujiahui de Shanghai. Ce fut Ma Xiangbo, ancien élève jésuite chinois du collège Saint-Ignace, qui prit l'initiative de créer cette université, avec l'intention d'y enseigner la littérature, la philosophie et les sciences à la jeunesse chinoise. Pourtant, en désaccord avec les pères jésuites à propos de la conduite de l'école et de son orientation concernant l'enseignement, Ma Xiangbo quitta l'Université pour en créer une autre. Désormais, l'Université de l'Aurore était complètement sous le contrôle de la Compagnie de Jésus, tandis que le français, outil à la fois de la diffusion de la culture française et du prosélytisme de la religion, y jouissait d'une place centrale. En 1908, l'Université de l'Aurore se mit à suivre le modèle de l'université française et à enseigner, à partir de la deuxième année du cursus, toutes les disciplines en français. Les étudiants préparaient les diplômes allant de la licence jusqu'au doctorat dans les quatre instituts de l'Université : Lettres, Droit, Médecine et Sciences. Une bonne maîtrise de la langue française était devenue indispensable. Pour les aider à suivre les cours, l'Université organisa des formations intensives au français. De par son côté novateur, en termes de méthode et de la qualité de son enseignement du français, l'Université de l'Aurore devint un modèle à suivre. Jusqu'à aujourd'hui, on trouve toujours des manuels de français rédigés par les professeurs de l'Aurore. Un grand nombre de talents francophones sont diplômés de cette université et ont acquis une grande notoriété grâce à leurs connaissances de la culture française et à leur excellente maîtrise du français.

2. Les écoles sous tutelle du gouvernement impérial chinois

Pendant la très longue période de la Chine impériale, les fonctionnaires étaient sélectionnés à l'aide des concours impériaux. Mais ces concours, visant surtout la littérature et la philosophie politique, ne tenaient aucunement compte ni des langues étrangères ni des Sciences. Après la Première Guerre de l'Opium (1840), certains Chinois clairvoyants, ayant à leur tête le Prince Gong (Yixin) et les Ministres Zeng Guofan, Li Hongzhang, entre autres, se sont rendu compte de l'importance des nouvelles technologies et de la nécessité de s'ouvrir au monde. Ce fut, pour eux, l'occasion de déclencher le mouvement d'occidentalisation, visant à valoriser les sciences et les techniques apportées par les Occidentaux. Cette nouvelle orientation avait pour fonction de rendre à la Chine sa puissance et son autorité, qui venait d'être mise à mal suite aux pertes territoriales que subit la Chine. Grâce à ce mouvement, une trentaine d'écoles au sens moderne du terme furent créées. Elles peuvent être classées en trois catégories, qui sont : les écoles des langues étrangères, les écoles militaires ou des techniques militaires et les écoles techniques.

La barrière linguistique constituant le premier grand obstacle à l'acquisition des techniques et des produits occidentaux, les autorités impériales mirent en place, dès juin 1862, le *Collège impérial Tong Wen* à Pékin, et ouvert ainsi la première page de l'histoire de l'enseignement officiel des langues étrangères en Chine, totalement sous contrôle du gouvernement chinois. A ses débuts, le Collège impérial Tong Wen n'avait qu'une seule faculté, à savoir « la Maison de l'anglais ». Neuf mois plus tard, en 1863, *la Maison du français* (法文书馆) ouvrit ses portes : les cours de français étaient alors dispensés par un professeur français nommé Smonnenberg à 10 étudiants chinois. Ainsi, le français fut, pour la première fois officiellement, introduit dans les programmes de l'enseignement scolaire du gouvernement. La même année, « la Maison du russe » devait voir le jour, suivi de « la Maison des Sciences » (1867), de « la Maison de l'allemand » (1872) enfin « la Maison du japonais » (1896). Chaque maison recrutait en général 10 étudiants par an.

Au début, le Collège impérial recrutait seulement les élèves mandchous âgés de 13 ou de 14 ans et leur proposait une scolarité de trois ans, visant simplement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais dans l'objectif de faire acquérir aux élèves les Sciences ainsi que les nouvelles techniques occidentales alliées à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'école adoptera plus tard un cursus de huit ans et recrutera aussi parmi les étudiants chinois mandarins de moins de 20 ans. Dans la Maison du français, les trois premières années du cursus étaient consacrées seulement à l'apprentissage du français et à partir de la quatrième année, les étudiants se spécialisaient dans différentes disciplines scientifiques. Ce programme d'enseignement montre qu'en réalité, le Collège impérial Tong Wen

n'était pas qu'une simple école de langues étrangères, mais surtout une école multidisciplinaire.

Hors de Pékin, le Collège impérial Tong Wen créa six branches, à Shanghai (1863), à Guangzhou (1864), à Xinjiang (1887), à Taiwan (1887), à Huichun (1888) et à Wuchang (1893), dont trois (celles de Shanghai, de Guangzhou et de Wuchang) proposaient des cours de français.

En plus des écoles des langues étrangères, le français s'enseignait aussi dans des écoles techniques ou militaires. *L'École de l'Arsenal de Fuzhou* (福建船政学堂) est la première école des techniques militaires de la Marine chinoise. Fondée le 25 juin 1866, elle comprenait deux instituts : l'institut de français qui enseignait la langue française et l'architecture et la construction navale moderne et l'institut d'anglais qui enseignait la langue anglaise et le commandement. Deux officiers de marine français, Prosper Marie Giquel et Paul-Alexandre Neveue d'Aiguebelle, dirigeaient l'Arsenal et l'école en tant qu'envoyés impériaux. Outre les affaires administratives, Giquel assurait aussi une mission d'instruction au sein de l'institut de français afin de former les techniciens chinois aux techniques maritimes européennes. Cet institut avait trois départements (fabrication, conception et opération), dans lesquels la scolarité variait entre trois et cinq ans selon le cas. Tous les étudiants devaient suivre des cours de français.

Parallèlement aux écoles techniques ou militaires, les écoles de techniques scientifiques ont aussi créé des cours de français. Ici nous en citons deux comme exemples : *L'École du télégraphe des Provinces du Guangdong et du Guangxi* (两广电报学堂) et *l'Institut des intellectuels de Jiangnan* (江南储才学堂). La première fut fondée en 1887 et destinée à la formation du personnel devant servir dans les bureaux du télégraphe. Les cours de français et d'anglais y étaient assurés par les enseignants chinois, pendant que les cours de télégraphie, de calcul et de mesure par des enseignants étrangers. Quant à l'Institut des intellectuels de Jiangnan, il fut établi en 1896 et avait pour objectif de former des cadres possédant non seulement des connaissances professionnelles dans l'une des quatre spécialités proposées, à savoir : la communication, l'agriculture, l'artisanat et les affaires commerciales, mais devaient aussi exceller dans l'une des quatre langues étrangères recommandées, qui étaient l'anglais, le français, l'allemand ou le japonais. Dans cet établissement, les langues étrangères étaient enseignées par les Chinois pendant les deux premières années et à partir de la troisième année, par des étrangers.

Si le mouvement d'occidentalisation a pu ouvrir aux Chinois une porte sur les connaissances occidentales, la Réforme des « Cent jours² » qui a eu lieu à la fin du XIX^e siècle, a favorisé énormément le changement institutionnel de la Chine.

Avec le soutien de l'Empereur Guang Xu, et grâce aux efforts de longues années des réformistes, l'*Université métropole* (京师大学堂) fut créée en 1902. Cette première université publique chinoise, qui annexa le Collège impérial Tong Wen, qui devait changer de nom et prendre celui de la *Maison de traduction* (译文馆). Si l'enseignement des cinq langues étrangères (l'anglais, le russe, l'allemand, le japonais et le français) reste à peu près le même, le nombre d'étudiants a, quant à lui fortement changé et permet maintenant à 120 étudiants de 16 à 20 ans de s'inscrire et d'en choisir une comme spécialité, parmi ces cinq langues étrangères proposées. Les étudiants de français, tout au long de leurs cinq années d'études, devaient suivre des cours intensifs, soit 16 heures de classe par semaine pendant les deux premières années, et 18 heures de classe par semaine pendant les trois dernières années ; auxquelles s'ajoutaient des cours sur l'histoire et la géographie françaises. En outre, à partir de leur troisième année d'études, ils recevaient aussi soit une formation de droit, de finances ou de pédagogie selon leur choix. Ce modèle d'enseignement du français présentait, dira-t-on, une certaine similitude avec celui que l'on adopte aujourd'hui dans les départements de français des universités chinoises.

Après l'ouverture de l'Université métropole, le gouvernement impérial de la Dynastie des Qing publia « *Les règlements des universités approuvés par l'Empereur* » et « *Les règlements des établissements d'enseignement supérieur approuvés par l'Empereur* » (Li, Xu, 2006 : 25). Ces deux textes définissaient clairement les fonctions et les statuts des universités et des écoles supérieures chinoises. D'après ces deux règlements, le français devrait être enseigné comme première langue étrangère dans les universités ayant la spécialité en langue française, tandis que dans les autres universités (celles des Lettres, des Sciences et de Médecine), il était enseigné comme deuxième langue étrangère après l'anglais, et se trouvait alors en concurrence avec l'allemand. C'est ainsi que l'enseignement du français a été officialisé dans les établissements d'enseignement supérieur chinois.

3. Les écoles issues du Mouvement travail-études

En 1875, l'École de l'Arsenal de Fuzhou décida d'envoyer un premier groupe d'étudiants en France pour apprendre les techniques navales. Depuis lors, de plus en plus de jeunes Chinois sortaient du pays et effectuaient leurs études en France. Ceci donna naturellement un coup de pouce favorable à l'enseignement du français en Chine. Au début du XX^e siècle, avec le Mouvement travail-études, la Chine connut sa première vague d'apprentissage de la langue française.

En effet, après la fondation de la République de Chine en 1911, de nombreux intellectuels chinois tels que Li Shizeng, Wu Zhihui, Zhang Ji avait remarqué que le système scolaire de la Chine souffrait d'un retard par rapport aux pays industrialisés

et s'avérait inadapté aux transformations qu'était en train de connaître le monde. Ils trouvaient nécessaire d'envoyer les jeunes Chinois faire des études en Occident, afin qu'ils apprennent de nouvelles idées et ainsi permettent un jour à la Chine de rejoindre le mouvement. Soutenus par Cai Yuanpei, alors ministre de l'Éducation, ils fondèrent en 1912, à Pékin, l'*Association des études frugales en France* (留法俭学会), dans le but d'aider les jeunes Chinois à faire des études en France et par leur intermédiaire, introduire la civilisation occidentale en Chine. Cette Association prit rapidement de l'ampleur et en 1913, elle avait déjà admis plus de 150 étudiants comme membres. Pour aider ces derniers à s'adapter à la vie en France, une école préparatoire fut mise en place, où durant six mois, les étudiants recevaient une formation sur la langue et la culture françaises. C'est à la même époque que les associations et les écoles préparatoires du même type firent leur apparition les unes après les autres, comme à Chengdu, à Shanghai et à Pékin. Grâce à elles, une centaine de jeunes Chinois - ce nombre était déjà supérieur à la totalité des étudiants chinois partis en France avant 1912 - réalisèrent leur rêve de poursuivre leurs études en France.

Il faut signaler que, malgré le nombre sans cesse croissant des étudiants chinois partis à l'époque en France, la plupart d'entre eux étaient issus de familles riches ou aisées, tandis que les jeunes issus de familles modestes, voire pauvres, avaient du mal à faire leurs études en France, puisqu'ils n'avaient pas de moyens de supporter les frais à la fois liés à la vie et aux études. En pensant à l'école qu'il avait créée en 1908 au sein de son usine de traitement de soja à La Garenne-Colombes en France, et dans laquelle les ouvriers avaient la possibilité de suivre des cours de chinois, de français et d'autres matières pendant leurs loisirs, Li Shizen, avec Cai Yuanpei, lança en 1915 à Paris la *Société du travail diligent et des études frugales* (勤工俭学会), dans le but d'aider les étudiants chinois pauvres à continuer leurs études en France avec l'argent qu'ils gagneraient eux-mêmes en travaillant. En 1917, la Société établie dans le village de Buli, de la Province du Hebei, pays d'origine de Li Shizeng, sa première école préparatoire des études en France vit le jour. La même année, avec l'approbation du Ministère de l'Éducation, Li ouvrit une autre école préparatoire au Lycée Baode à Baoding. En 1919, 89 étudiants-ouvriers de ces écoles partirent de Shanghai pour Paris. Ainsi commença le Mouvement travail-études.

Avec le développement du Mouvement, une vingtaine d'écoles ou de classes préparatoires pour les études en France ouvrirent leurs portes. La plupart de ces établissements souffraient de conditions pour le moins mauvaises, mais cela ne freina pas l'enthousiasme des étudiants, qui venaient des quatre coins de la Chine, pour tenter leur chance. Si ces établissements n'avaient pas de programme commun d'enseignement, ils s'appliquaient tous à donner aux futurs étudiants-ouvriers des

formations sur la langue et la culture françaises, ainsi que sur les techniques nécessaires à la communication, au travail et aux études en France.

Un des exemples typiques de ces établissements était l'*École préparatoire de Chongqing* (重庆留法预备学校). En octobre 1919, cette école recruta ses premiers étudiants, à savoir 110 diplômés du collège ou ayant un niveau équivalent, pour leur donner une année d'études préparatoires. L'École connaissait des conditions très limitées : pas de dortoirs ni de terrain de sport, très peu de matériel pédagogique. Les 110 étudiants, divisés en deux classes selon leurs connaissances intellectuelles, étudiaient quatre disciplines : le français, le chinois, les mathématiques et les connaissances industrielles. Les cours, de la classe élémentaire, étaient assurés par un Chinois rentré de France, et ceux de la classe avancée par Wang Meibai, alors interprète du Consulat de France à Chongqing. Après une année d'études, 83 étudiants, dont Deng Xiaoping, réussirent leurs examens. Ils s'embarquèrent à Shanghai le 27 août 1920 pour arriver à Marseille 44 jours plus tard. Ainsi, largement favorisé par le Mouvement travail-études, le nombre des étudiants-ouvriers envoyés en France connut une augmentation continue de 1919 à 1921 : 400 personnes en 1919, 1200 en 1920 et 1570 en 1921 (Fu, 1986 : 37).

Outre les écoles et les classes préparatoires, le Mouvement travail-études donna naissance à l'*Université franco-chinoise*, qui dans une large mesure a favorisé l'enseignement du français en Chine. Cette université trouvait son origine dans la première école préparatoire établie à Pékin par l'Association des études frugales de France. Transformée en deux départements (littérature et Sciences) en 1920, cette école préparatoire fut alors nommée Institut de la Montagne de l'ouest de l'Université sino-française. C'est ainsi que cette université privée fut officiellement établie à Pékin. Plus tard, une trentaine d'établissements rattachés à l'Université franco-chinoise furent ouverts en Chine (Pékin, Shanghai, Kunming), ainsi qu'à l'étranger (Lyon, Paris Charleroi de Belgique). S'appuyant sur ces établissements de différents niveaux (école maternelle, école primaire, collège, lycée, écoles techniques spécialisées, université), les responsables de cette université envisageaient de proposer un enseignement à la fois complet et flexible aux jeunes Chinois selon leur choix et leurs besoins.

Originaire de l'école préparatoire des études de France, l'Université sino-française garda toujours la langue française comme spécialité. Chaque année, les 5 meilleurs étudiants diplômés de l'université pouvaient poursuivre leurs études à l'Institut sino-français de Lyon, avec une bourse qui leur permettait de subvenir à leurs besoins. Cette mesure d'incitation attira beaucoup de jeunes Chinois à choisir l'Université sino-française ou ses établissements secondaires. Par exemple, Qi Zhusheng, grand maître de langue et de culture françaises et professeur éminent

de l'Université des Études internationales de Shanghai, a choisi de faire ses études au lycée rattaché à l'Université sino-française, puisque ce lycée lui offrirait la possibilité de continuer ses études en France (Qi, 1988 : 237).

Grâce au Mouvement travail-études, beaucoup de jeunes Chinois, même issus des familles modestes ou pauvres, eurent la chance d'accéder à un niveau plus élevé d'éducation, et de faire partie plus tard du groupe d'intellectuels d'avant-garde. Possédant une nouvelle culture et une nouvelle façon de penser, ils allaient participer à la modernisation de la Chine. En plus, poussés par ce mouvement, de nombreux établissements de formation au français - écoles préparatoires, classes du soir, ainsi qu'Université franco-chinoise - contribuèrent d'une façon considérable à la diffusion de la langue et de la culture française en Chine.

Du père Nicolas Trigault à des milliers de Français vivant maintenant en Chine, des dix apprenants du français au Collège impérial Tong Wen à des dizaines de milliers d'étudiants spécialisés aujourd'hui dans la langue, la littérature et la culture françaises dans les universités chinoises, des trois simples chaumières aux 137 départements de français dispersés partout dans le pays, l'enseignement du français langue étrangère a parcouru une histoire de plus de 150 ans en Chine, et y connaît un épanouissement sans précédent.

Si l'enseignement du français en Chine au milieu du XIX^e siècle était assumé par des établissements multiples (école religieuse, gouvernement impérial, associations ou écoles préparatoires...) et avait des objectifs différents (évangélisation, redressement de la nation, formation des futures élites chinoises...), il a bel et bien marqué l'histoire de la Chine, et surtout participé à la prospérité que connaît actuellement cette langue dans les universités chinoises.

En comparant l'histoire et le présent, nous pouvons repérer facilement des similitudes entre ces deux époques : l'enseignement des langues étrangères (dont le français) dans le contexte d'ouverture à l'Occident avec pour objectif de redressement du pays, le corps enseignant mixte composé par les Français natifs et les Chinois francophones, la rédaction des manuels de français adaptés à un public chinois, le mécanisme d'incitation des élèves à l'apprentissage, l'envoi massif des étudiants en France et des cours de préparation visant cet objectif, la combinaison de la langue française à une spécialité technique, et ainsi de suite.

Certes, avec l'évolution du temps, l'enseignement du français bénéficie aujourd'hui en Chine de conditions beaucoup plus favorables qu'au XIX^e siècle. Dans ce monde « village planétaire » où la communication devient on ne peut plus commode grâce aux progrès technologiques et notamment à l'avènement de l'ère d'Internet, nous nous sommes munis de moyens inimaginables pour les enseignants

et les élèves du Collège Saint-Ignace, de l'Université l'Aurore, du Collège impérial Tong Wen, de l'École de l'Arsenal de Fuzhou, de l'École du télégraphe des Provinces du Guangdong et du Guangxi, ainsi que ceux des écoles ou des classes préparatoires. Mais, sans ces enseignants et ces établissements précurseurs, nous n'aurions jamais vu un tel développement de la langue française ni la prospérité de son enseignement en Chine aujourd'hui. D'autant plus que l'enseignement du français a abouti à des succès indéniables et reconnus de tous. Pour cette raison, l'histoire de l'enseignement du français en Chine mérite notre attention et notre réflexion, et un coup d'œil rétrospectif sur ce sujet sera sans aucun doute favorable à l'amélioration des méthodes et à la qualité de notre travail.

Bibliographie

Cao D. M., 2011. (dir) *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Pékin : Édition de l'enseignement et des recherches des langues étrangères.

Dong, B. L. 2007. *L'Histoire de l'enseignement supérieur moderne et contemporaine des langues étrangères en Chine* (《中国近现代外语高等教育史》). Wuhan : Edition de l'Université des techniques du centre de Chine.

Fu, K. 1986. *L'Histoire de l'éducation des langues étrangères en Chine* (《中国外语教育史》). Shanghai : Edition de l'enseignement des langues étrangères.

Li, Ch. S., Xu, B. F. 2006. *L'Histoire de l'éducation moderne et contemporaine des langues étrangères en Chine* (《中国近现代外语教育史》). Shanghai : Édition de l'enseignement des langues étrangères.

Pu Zh. H., et al. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, Revue du GERFLINT, n°1. *Langues, cultures et didactique, le français en Chine*, p. 72-79.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/pu.pdf> [consulté le 01 juillet 2015].

Qi, Zh. Sh. 1988. « Souvenir printanier » 《春满人间谈往事》. In : *Les années passées dans l'enseignement des langues étrangères - souvenir des professeurs d'université* 《外语教育往事谈-教授们的回忆》. Shanghai : Edition de l'enseignement des langues étrangères, p. 233-240.

Notes

1. Selon les derniers chiffres fournis par la Commission nationale du pilotage de l'enseignement du français de Chine.
2. Réforme menée par l'empereur Guang Xu de la Dynastie des Qing (1875 - 1908), qui n'a duré que 103 jours (du 11 juin au 21 septembre 1898), et qui vise à réaliser de profonds changements dans les domaines institutionnel et social.

La situation de l'enseignement du français-2^e langue étrangère dans les universités chinoises : une analyse critique et quelques recommandations - L'exemple de la province du Guangdong¹



LEI Fei

Université Normale de Chine du Sud

leifeidaxia@qq.com

David BEL

Université Normale de Chine du Sud / Université de Montréal

davidbel70@yahoo.ca

Reçu le 09-04-2015/Évalué le 18-06-2015/Accepté le 25-10-2015

Résumé

Cet article propose une analyse critique de l'enseignement du français - 2^e langue étrangère dans les universités chinoises, en s'appuyant sur l'exemple de la province du Guangdong. Il part d'un paradoxe : pourquoi ces étudiants (généralement d'anglais) perdent-ils assez vite leur motivation lorsqu'ils apprennent le français, langue dont ils ont pourtant une image positive et qui pourrait constituer un plus sur le marché du travail ? Après avoir analysé la situation de l'enseignement du français - 2^e langue étrangère dans 14 universités du Guangdong, le point de vue des étudiants est présenté. L'article se termine par une série de recommandations didactiques.

Mots-clés : enseignement du français-2^e langue étrangère, universités chinoises, province du Guangdong

中国大学法语第二外语教学的情况：反思与建议

—以广东省为例

摘要： 本文是以广东省为研究对象，对中国大学法语第二外语教学进行反思。文章围绕一个问题展开：为何法语在该学生群体（通常是英语专业的学生）心目中有着良好的形象，而且能够提高其就业竞争力，但在学习的过程中，学生学习法语的积极性却出现一定程度的缺失？通过对广东省14所高校法语第二外语教学状况的调查分析，本文对学生的态度及观点进行了阐述与解读。文章在最后对该领域的教学改革提出了几点建议。

关键词： 第二外语法语教学，中国大学，广东省

**The situation of French teaching as a 2nd language in Chinese universities:
a critical analysis and some teaching recommendations-The example of
Guangdong province**

Abstract

This article aims at presenting a critical analysis of the situation of French teaching as a 2nd language in Chinese universities, based on the example of Guangdong province. It starts pointing out a paradox: why do these students (generally English major students) lose their motivation so quickly when learning French, a language whose image is quite positive in their eyes and which could be a plus on the highly competitive Chinese work market? After having analyzed the situation of French teaching as 2nd language in 14 universities located in Guangdong province, students' point of view will be presented. Finally some teaching recommendations are made.

Keywords: Teaching French as a 2nd language, Chinese universities, Guangdong province

Introduction

En Chine, les universités offrant le français en tant que spécialité universitaire sont de plus en plus nombreuses: elles étaient 32 en 2000, elles sont aujourd'hui plus de 140 (Bel, 2014). Pourtant, ce n'est pas dans ces sections que l'on trouve les plus gros contingents d'apprenants de français. Les effectifs des cours de français - 2^e langue étrangère (ci-après 2^e LE), généralement suivis par les étudiants ayant l'anglais comme spécialité, sont bien plus importants. Cependant, beaucoup d'acteurs de terrain, au premier rang desquels les enseignants, notent une démotivation croissante des étudiants au cours de leurs études pour l'apprentissage du français, dont ils ont pourtant une image très positive, et dont ils pourraient éventuellement avoir besoin lors de leur entrée sur le marché du travail, où la maîtrise de l'anglais n'est plus un trait suffisamment distinctif pour obtenir un (bon) emploi. C'est ce paradoxe que nous souhaitons interroger, en prenant l'exemple de la province méridionale du Guangdong.

Après avoir présenté notre problématique et notre méthodologie, nous mettrons en regard les difficultés de l'enseignement du français 2^e LE et les attentes des étudiants. Nous terminerons par une série de propositions afin d'améliorer cet enseignement.

1. Contexte, problématique et présentation du corpus

1.1. Quel statut pour le français ?

L'enseignement de 2^e langue étrangère a une longue histoire en Chine. En 1863, le gouvernement impérial de la dynastie des Qing a créé l'Ecole de Tong Wen³, où les cours de 2^e langue étrangère étaient offerts aux élèves (Dai, Hu, 2009). De nos jours, l'apprentissage d'une autre langue étrangère est rendu obligatoire, pour tous les étudiants spécialistes en langues étrangères. Cependant, il faut distinguer deux situations: les étudiants dont la spécialité est une autre langue étrangère que l'anglais (russe, français, allemand, japonais...) et les étudiants dont la spécialité est l'anglais. Pour les premiers, la 2^e LE est obligatoirement l'anglais. Pour les autres, le choix dépend de ce que leur université offre. Pour l'instant, dans le cas du Guangdong, les 2^e LE les plus répandues sont le japonais et le français, beaucoup plus rarement l'allemand et le russe.

Il est également important de préciser que cette autre langue étrangère n'est pas à mettre sur un même pied d'égalité que la première - et en ce sens, nous proscrivons totalement l'emploi des expressions LV1 et LV2, qui, par analogie, renvoient à des réalités différentes : il ne s'agit pas d'une deuxième spécialité universitaire. C'est un enseignement partiel, bénéficiant d'un nombre d'heure et de crédits très limités. On peut même dire que c'est une matière secondaire (cf. *infra*).

Le français est donc enseigné dans de très nombreuses universités en Chine dans ce cadre. Dans la majorité des cas, il n'y a pas de spécialité de français au sein de l'université, tant et si bien que les enseignants se retrouvent seuls ou à deux pour assurer cet enseignement. Certains peuvent souffrir d'un certain isolement. Il faut d'autre part noter que cet apprentissage du français vient toujours après celui de l'anglais, qui a généralement commencé dès l'école primaire. Ainsi, si le français est une découverte pour ces étudiants, apprendre une langue étrangère ne l'est pas. Or, cet enseignement / apprentissage de l'anglais s'est fait dans un cadre contraint. Effectivement, l'anglais est l'une des quatre matières obligatoires du concours national d'entrée à l'université⁴, concours très sélectif et d'une importance considérable pour le futur de l'étudiant. L'enseignement de l'anglais est ainsi logiquement organisé autour de cet objectif, donnant la primauté à la maîtrise des connaissances de base, de type traditionnel grammaire / vocabulaire (à l'écrit) et non à la compétence de communication (Du, 2011).

Le « Programme national du français - 2^e LE pour les universités chinoises⁵ », publié par le Ministère de l'Education en 2002, a défini six niveaux. Le niveau 4 est dit « fondamental » et le niveau 6 « avancé ». Afin de clarifier les exigences de

chaque niveau, les compétences linguistiques sont divisées dans le Programme en huit domaines : phonétique, grammaire, lexicque, compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale et traduction, avec, pour chacun, des descripteurs de niveau (voir en annexe pour une présentation détaillée de ces descripteurs).

1.2. Contexte et problématique

Cet enseignement a, jusqu'à présent, été assez peu étudié et interrogé, dans ses finalités comme dans son contenu. Cet article propose donc une analyse critique de la situation d'enseignement du français - 2^e LE dans les universités chinoises, en essayant d'interroger ce paradoxe entre l'image positive qu'ont les apprenants de la langue française et la perte de motivation constatée en cours de route.

La province du Guangdong servira de cadre à cette analyse. Elle est effectivement le symbole du développement et de l'ouverture de la Chine vers le monde extérieur. C'est de là que DENG Xiaoping a lancé sa politique de *Réforme et d'Ouverture* en 1978. Aujourd'hui, son poids démographique (110 millions d'habitants) comme économique (1/3 des exportations chinoises) est impressionnant. Il est donc intéressant de comprendre comment les langues étrangères et leur enseignement sont pris dans ces enjeux économiques.

1.3. Présentation du corpus

Dans la Province du Guangdong, l'enseignement du français - 2^e LE est essentiellement assuré par 14 universités :

- l'Université des études étrangères du Guangdong / 广东外语外贸大学 (ci-après GDUFS),
- l'Université Sun Yat-sen / 中山大学 (ci-après SYSU),
- l'Université Normale de Chine du Sud / 华南师范大学 (ci-après SCNU),
- l'Université de Jinan / 暨南大学 (ci-après JNU),
- l'Université d'agriculture de Chine du Sud / 华南农业大学 (ci-après SCAU),
- l'Université Polytechnique de Chine du Sud / 华南理工大学 (ci-après SCUT),
- l'Université de Canton / 广州大学 (ci-après GZHU),
- l'Université de Shenzhen / 深圳大学 (ci-après SZU),
- La Deuxième Université Normale du Guangdong / 广东第二师范学院 (ci-après GDEI),
- l'Université Médicale de Chine du Sud / 南方医科大学 (ci-après SMU),
- l'Université de Médecine chinoise de Canton / 广州中医药大学 (ci-après GZHTCM),

- l'Université Normale de Zhanjiang 湛江师范学院 (ci-après ZHJNC),
- l'Université de Shantou / 汕头大学 (ci-après STU)
- l'Université de Peizheng / 广东培正学院 (ci-après PZU)

Si l'on s'intéresse au niveau de ces universités, on peut remarquer qu'il est très variable. Néanmoins, les meilleures universités du Guangdong (les universités de première catégorie de Benke de la province⁵, si l'on considère la note d'entrée à l'examen national d'entrée à l'université) sont toutes concernées : elles offrent toutes le français comme 2^e LE. Parmi elles, cinq sont des universités dites soit « 985 », soit « 211 », soit les deux (SYSU, SCUT, SCNU, JNU et STU). Si l'on considère maintenant la répartition géographique, les cours de français - 2^e LE se retrouvent aussi bien dans les grandes villes cantonaises, au premier rang desquelles se trouvent Canton, la capitale, mais aussi, dans une moindre mesure, Shenzhen. On trouve également des petites villes de la province, comme l'Université de Shantou et l'Université Normale de Zhanjiang, situées dans des petites villes moins développées (à Shantou pour la première à plus de 500 km de Canton et Zhanjiang pour la deuxième, à plus de 400 km de Canton). Enfin, si l'on considère le statut, on remarque que les universités privées ont commencé à ouvrir des cours de français - 2^e LE. C'est le cas de l'Université de Peizheng.

Parmi ces quatorze universités, quatre ont fait l'objet d'une analyse plus poussée avec des enquêtes menées auprès des enseignants (questionnaires et entrevues) mais aussi des étudiants, afin de mieux comprendre les modalités de mise en place de cet enseignement du français, et la manière dont il était perçu par les étudiants (180 questionnaires distribués aux étudiants). Enfin, la consultation de matériel pédagogique et d'examens a complété cette analyse.

2. Modalités d'enseignement du français 2^e LE dans la province du Guangdong

2.1. Des apprenants nombreux et divers

Dans la province du Guangdong, le français est choisi par 30% des étudiants d'anglais⁶. Il a ainsi dépassé le russe⁷ et est devenu la deuxième langue étrangère la plus choisie après le japonais (45%)⁸.

Parmi les 14 universités citées ci-dessus, trois occupent une place importante dans l'enseignement du français dans la province, parce qu'elles proposent une offre complète, couvrant les trois cycles universitaires et la formation continue et / ou elles sont de niveau 985 ou 211. Il s'agit de l'Université des études étrangères du Guangdong / 广东外语外贸大学, l'Université Sun Yat-sen / 中山大学 et de l'Université Normale de Chine du Sud / 华南师范大学. Le tableau ci-dessous indique les effectifs ainsi que ceux de français de spécialité dans ces mêmes universités.

Tableau 1 (2015)
Nombre d'étudiants en français 2^e LE de trois universités cantonaises
Comparaison avec les effectifs de français de spécialité

	GDUFS		SYSU		SCNU	
	I	II	I	II	I	II
1^{er} cycle universitaire	220	240	105	128	212	150
2^e cycle universitaire	74	35	17	11	29	N/A
Total	294	275	122	139	241	120

I = Français comme 2^e LE

II = Français comme spécialité universitaire

L'enseignement du français - 2^e LE s'adresse aux étudiants ayant pour spécialité universitaire l'anglais, et ses sous-domaines, très variés : par exemple « littérature anglaise⁹ », « anglais des affaires extérieures¹⁰ », « lexicographie¹¹ » (une sous-spécialité de l'anglais), « traduction¹² » à l'Université des études étrangères du Guangdong / 广东外语外贸大学, « didactique de l'anglais¹³ » à l'Université de Canton / 广州大学, « langue anglaise¹⁴ » à l'Université de Peizheng / 广东培正学院.

Néanmoins, le français est également de plus en plus offert en option. On retrouve ainsi des étudiants venant de spécialités extrêmement variés, comme on peut le voir avec l'exemple de l'Université d'agriculture de Chine du Sud / 华南农业大学 : « biologie¹⁴ », « ingénierie alimentaire¹⁵ », « médecine vétérinaire¹⁶ », « science des animaux¹⁷ », « ressources et environnement¹⁸ », « information¹⁹ », « art²⁰ », et « économie et management²¹ ».

Le français est enfin de plus en plus offert dans le cadre de cursus personnalisés, encouragés par le Ministère de l'éducation de Chine, afin d'augmenter le nombre d'étudiants plurilingues (« Cadre pour la réforme de l'enseignement des langues étrangères au niveau du 1^{er} cycle universitaire face aux défis du 21^e siècle »²², Chang, Wang, 2013). Un bon exemple de ces cursus personnalisés est fourni par l'Université Sun Yat-sen / 中山大学, à l'avant-garde de la province pour cette réforme (Zeng, PU, 2009). Pour essayer de répondre à la demande sociale croissante de langues étrangères, cette université a décidé, en 2005, d'ouvrir les cours de français aux étudiants de toutes les disciplines de l'université, afin de former des étudiants bilingues (anglais-français). Auparavant, les cours de français - 2^e LE se limitaient aux étudiants de la Faculté des langues étrangères. Maintenant, en

plus des étudiants du département d'anglais, les apprenants viennent des départements de communication²³, d'ingénierie de l'information²⁴, d'anthropologie²⁵, de comptabilité²⁶, d'administration²⁷, de management du tourisme²⁸, et de littérature chinoise²⁹... Les cours de français - 2^e LE dans cette université sont ainsi sous deux formes : les cours à option et les cours de 2^e spécialité. Dans le premier cas, il s'agit, pour les apprenants, d'acquérir des connaissances fondamentales pendant un cours d'une durée d'un ou deux semestre(s). Dans le deuxième cas, le cours s'étend sur quatre semestres (450 périodes au total). Il s'agit d'un enseignement beaucoup plus structuré et approfondi, les étudiants devant atteindre le niveau B1 pour obtenir leur diplôme de 2^e spécialité.

Comme le français - 2^e LE ouvert à tous est un cas particulier, n'existant que dans quelques universités), nous nous concentrerons maintenant surtout sur les dispositifs de français - 2^e LE destinés aux étudiants spécialistes d'anglais.

2.2. Des modalités d'enseignement variées

Nous avons comparé les dispositifs d'enseignement du français-2^e LE en place, au niveau du 1^{er} cycle universitaire, dans quatre universités, que nous désignerons, par souci de confidentialité, par A, B, C et D. Ces quatre universités revêtent des caractéristiques différentes, offrant ainsi un tableau assez contrasté de la situation : une université de LE (A), une université anciennement d'éducation devenue généraliste (B), une université généraliste (C), une université généraliste située hors de Canton (D).

**Tableau 2 -
Manuels utilisés et durée d'enseignement dans quatre universités**

	Université A	Université B	Université C	Université D
Manuel utilisé	<i>Nouveau manuel de français 2^e LE pour l'université</i> (Auteur : LI Zhiqing)	<i>Cours de français accéléré</i> (Auteur: SUN Hui)	<i>Nouveau manuel de français 2^e LE</i> (Auteur: WU Xianliang)	<i>Cours de français accéléré</i> (Auteur: SUN Hui)
Nombre (total) de semestres	3	4	2	3

Nombre (total) d'heures	144 (216 périodes)	144 (216 périodes)	162 (216 périodes)	162 (216 périodes)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ces quatre universités utilisent pour les cours de français - 2^e LE des manuels rédigés par des auteurs chinois. Ce choix a été fait par des enseignants eux-mêmes chinois (il n'y a pas de lecteurs étrangers pour les cours de français - 2^eLE). Plusieurs d'entre eux ont été interrogés sur ce choix. Il en ressort que ces manuels sont bien adaptés au public des étudiants de 2^e LE, et ce pour plusieurs raisons : les objectifs de l'enseignement sont qu'en un temps limité les apprenants doivent atteindre un niveau suffisant pour communiquer en français au quotidien et réussir aux examens.

Ces manuels facilitent l'apprentissage en ce sens qu'ils sont aisés à utiliser (explications grammaticales systématiques et exercices nombreux) et qu'ils s'adaptent bien aux habitudes d'apprentissage des étudiants, mais aussi aux habitudes d'enseignement. Pour le 2^e point (matériaux de communication), le nombre et la variété des exercices d'entraînement permet de mieux acquérir les expressions courantes. Les manuels doivent permettre de créer des conditions authentiques pour que les apprenants puissent comprendre et pratiquer la langue. Enfin, ces manuels, officiellement reconnus, ont des contenus (textes, vocabulaire et exercices) assez proches de ceux des examens.

Par conséquent, la facilité d'apprentissage, les matériaux de communication et l'approche de l'examen sont trois éléments les plus considérés lors du choix du manuel, et, de ce point de vue, ces manuels chinois respectent bien ces trois éléments.

Au-delà de ces points communs, ces manuels présentent quelques différences et les équipes pédagogiques de chaque université ont leurs propres considérations pour justifier leur choix. Celles des universités B et D pensent que *Le cours de français accéléré* est concis et favorise l'apprentissage autonome. De plus, c'est le manuel proposé par les universités A et B pour la préparation des examens de français 2^e LE des concours d'entrée en Master d'anglais, et par l'Autorité des examens éducatifs du Guangdong³¹ pour les examens de formation continue. Faisant la révision avec ce manuel, les élèves augmentent leur chance de réussite. Appréciant le contenu, l'Université A a choisi le *Nouveau manuel de français 2^e LE pour l'université* (Li, 2003), dont le contenu est plus pratique et culturel : il emploie les titres comme « euro », « faire des courses », « manger dans un restaurant », « le travail des femmes » et ajoute des aperçus sur les cultures francophones en utilisant des moyens très variés (poésies, proverbes, récits humoristiques, dictons, plans de métro,

cartes touristiques etc.) Les enseignants de l'Université C préfèrent, quant à eux, *le Nouveau manuel de français 2^eLE* (Wu, 2007), qui a un parti pris très original : ce manuel explique la grammaire et le lexique en s'appuyant systématiquement sur des comparaisons avec l'anglais.

Concernant le temps d'apprentissage, le tableau 2 nous montre une similitude dans le nombre total de périodes pour les quatre universités (216 au total). Ce standard est fixé par le Ministère de l'éducation et les universités sont obligées de le respecter. En revanche, les nombres totaux d'heures sont différents. Les Universités A et B ont 144 heures, tandis que les Universités C et D en ont 162, soit 12.5% de plus que les autres deux universités. Ce décalage est causé par la différence du temps d'une période. Une période des Universités C et D dure 45 minutes, celle des Universités A et B 40 minutes. Le Ministère de l'éducation a fixé le nombre de périodes, mais n'a pas précisé le temps de chaque période.

Pendant, les différences sont nettes quant au nombre de semestres : quatre pour l'Université B, trois pour les Universités A et D, enfin deux pour l'Université C. Cette différence entraîne une très grande variation dans l'intensité de l'enseignement, les deux extrêmes étant d'un côté l'Université C avec 4.50 heures de cours par semaine et de l'autre l'Université B avec 1.33 heures par semaine au 1^e semestre.

Si l'on compare les Universités B et D, qui utilisent le même manuel, on remarque que dans la première, 5.33 heures sont nécessaires, en moyenne, pour couvrir une leçon, alors que dans la deuxième, la même leçon sera traitée en 3.75 heures, ce qui fait une différence de rythme de 20%. La première atteindra la 27^e leçon à la fin des études, la dernière pourra arriver jusqu'à la leçon 43³². A l'Université B, on respecte strictement le rythme planifié par l'auteur du manuel. Il y a un temps suffisant pour les explications et les différents types d'activités proposées (grammaire, lexique, texte, communication et lecture). Les avantages sont que l'on peut développer toutes les compétences langagières. L'inconvénient est seul : le temps est insuffisant pour présenter tous les points grammaticaux aux apprenants. Pour favoriser la préparation de l'examen de Master, l'Université D prend un rythme 20% plus rapide que celui de l'Université B, afin d'apprendre plus de connaissances aux étudiants.

Ainsi, les différences de manuels, du nombre d'heures et de l'intensité de l'enseignement influencent l'apprentissage. Les universités ont leur propre plan pédagogique de français - 2^e LE, en suivant leurs propres objectifs. Mais on constate une absence d'uniformisation.

2.3. Les évaluations

Nous avons comparé les sujets des examens de français 2^e LE des concours d'entrée en Master d'anglais de trois universités: l'Université A, l'Université B et l'Université C. Ces examens étant rédigés indépendamment par chaque université, ils peuvent nous donner des indications intéressantes sur les conceptions de l'enseignement d'une 2^e langue étrangère dans ces universités. Les examens de quatre années ont été passés en revue (2009, 2010, 2011 et 2012).

Tableau 3 -

Comparaison des questions des examens des Universités A, B et C
(Note totale : 110)

	Questions à choix multiples	Compléter des phrases (pro./art. / prép.)	Compléter des phrases (modes et temps)	Répondre aux questions sur un article	Version	Thème	Rédiger un petit article	Répondre à des questions sur un texte enregistré	Entretien oral
A	20	0	0	30	15	15	20	3	7
B	10	10	10	10	50	10	0	10	0
C	0	20	10	15	30	25	0	10	0

Tableau 4 -

Comparaison des compétences évaluées entre les Universités A, B et C

	Phonétique	Vocabulaire, grammaire	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Production orale	Traduction
SCNU	2.8%	18%	2.7%	40%	18%	4.5%	14%
SYSU	0%	28%	9%	54%	0%	0%	9%
GDUFS	0%	28%	10%	40%	0%	0%	22%

Selon les tableaux 3 et 4, la compréhension écrite occupe la place la plus importante, ce qui montre que cette compétence est considérée comme prioritaire par toutes les universités du Guangdong. Il faut noter que cela est conforme aux instructions ministérielles, notamment le « Plan didactique de 2^e LE pour les universités chinoises », publié en 1992. Conçu par la sous-commission ministérielle en charge du français - 2^e LE de Chine, il y est indiqué : « D'après la situation de notre pays, il est nécessaire de développer en priorité la compréhension écrite qui est un moyen important de maîtriser les connaissances linguistiques, d'établir une base solide de la langue et d'obtenir des informations. De plus, cet ordre correspond à l'habitude d'apprentissage des adultes. »

La grammaire et la traduction occupent également une place assez importante dans les évaluations. Dans les sujets d'examen, on remarque que les questions sur les prépositions, les articles et les modes des temps sont nombreuses, ce qui montre qu'on accorde de l'importance aux connaissances fondamentales sur la langue. Quant à la traduction, elle est présente dans tous les examens. En revanche, la part de l'oral est très faible. On peut dire que la compétence de communication orale est véritablement négligée. Cela peut être lié au manque de temps d'enseignement, qui oblige à faire des choix. Disposant de plus de temps, les enseignants de l'Université A accordent plus d'attention à l'oral, tandis que ceux des Universités B et C mettent davantage l'accent sur l'écoute.

Cette priorité donnée à l'écrit s'est trouvée confirmée dans les propos des enseignants interrogés, même si l'oral n'est pas sacrifié, contrairement à ce que l'on peut voir dans les évaluations. Une enseignante de l'Université B précise ainsi : « Je fais des efforts pour aider les étudiants à établir un système grammatical assez complet, et à maîtriser assez de lexique et de locutions. » Une enseignante de l'Université A nous indique que : « la plus grande difficulté, c'est l'explication de la grammaire. [Elle] passe beaucoup de temps à ce point et demande à [ses] élèves de faire des exercices oraux et d'écrit sur la grammaire ». Enfin, une enseignante de l'Université C indique : Pour faire mieux comprendre la grammaire et mémoriser le lexique, il faut faire attention à la réaction des apprenants et faire parler davantage les élèves ».

Malgré une diversité curriculaire de façade (nombre d'heures, manuel retenu...), il ne semble pas y avoir de différences fondamentales dans les modalités d'enseignement du français. La méthode traditionnelle est très présente et on attache beaucoup d'importance aux connaissances grammaticales ; les élèves apprennent une langue dans l'ordre: grammaire-lexique-texte. La très grande majorité des évaluations (examens de fin de semestre, examens d'entrée en Master...) donnent la priorité aux connaissances sur la langue (plus que de la langue) et à l'écrit.

3. Points de vue d'étudiants

Afin de mieux comprendre le point de vue des étudiants sur l'enseignement reçu en français mais aussi sur leurs motivations, nous en avons interrogés 55 par questionnaire, tous provenant d'une des meilleures universités du Guangdong. Ces étudiants appartiennent à deux promotions différentes : 2008 (fin du cursus en 2012) et 2009 (fin du cursus en 2013).

Motivation et objectifs d'apprentissage

Le premier élément marquant est le manque de motivation: 55% des étudiants interrogés avouent ne pas être très motivés pour apprendre une deuxième langue étrangère, seulement 36% affirment, au contraire, être très motivés, 9% ont une motivation très faible. 58% disent apprendre une 2^e LE pour passer les examens et obtenir les crédits afférents. Beaucoup d'étudiants n'ont pas d'objectifs d'apprentissage clairs. 51% choisissent une 2^e LE parce que c'est obligatoire. Cela explique une grande passivité.

Ces résultats sont confirmés par les enseignants. Certains ont effectivement observé que les étudiants étaient très motivés au premier semestre. Or, la motivation se réduit à 30% au dernier semestre³³. Ces résultats sont à rapprocher d'un autre: 75% des étudiants interrogés pensent que le français est « parfois utile ». De fait, le recrutement de personnes maîtrisant la langue française dans le Guangdong semble plutôt faible. Par exemple, certaines multinationales françaises (Carrefour, Peugeot, Sofitel, Décathlon, Société générale...) sont implantées dans la province, mais elles n'offrent que très rarement des postes pour les diplômés de français pour la simple raison que la langue de travail de ces entreprises est l'anglais. Cela se retrouve dans l'opinion des étudiants qui ont une vision *court-termiste* de leur apprentissage du français: ils suivent les cours de français plus pour « connaître » la langue (afin de réussir à l'examen et obtenir les crédits du cours) que pour vraiment la maîtriser (seulement un quart des étudiants disent vouloir « maîtriser » le français). Cela a une conséquence sur leurs pratiques d'apprentissage, souvent marquées par l'utilitarisme. De nombreux étudiants demandent à leur enseignant de résumer régulièrement ce qu'ils ont appris et de faire plus de tests en classe, afin de les aider à « digérer » et à « absorber » les connaissances. Les pratiques de bachotage juste avant l'examen sont monnaie courante. Ils apprennent le français avec négligence. Les étudiants s'en remettent beaucoup à leur enseignant et semblent être plus sur un mode passif que proactif, et que l'on pourrait résumer ainsi : « je suis obligé d'apprendre » plutôt que « je veux apprendre ». Le français a donc toutes les allures d'une matière secondaire à laquelle les étudiants consacrent peu de temps ³⁴: près de 90% des étudiants interrogés consacrent la plupart du

temps à leurs études d'anglais³⁵, le temps consacré au français étant extrêmement minime : ils ne consacrent que 15% du temps à l'apprentissage du français après le cours.

Difficultés d'apprentissage

Une autre série de questions a porté sur les difficultés d'apprentissage. Elles sont nombreuses et les étudiants font preuve de découragement. Les règles grammaticales et la mémorisation lexicale, indiquées respectivement par 87% et 65% des étudiants, sont les difficultés les plus importantes pour ces étudiants. « Je n'arrive pas à comprendre certaines règles grammaticales » et « Il est facile d'oublier les mots français » sont des propos souvent répétés. De plus, 38% des étudiants pensent que le français est plus difficile à apprendre que l'anglais, langue étrangère apprise en premier et déjà, partiellement au moins, maîtrisée.

Selon le résultat des questionnaires, un quart des étudiants manque de confiance pour surmonter leurs difficultés lors de l'apprentissage du français. 24% pensent que leur faible motivation est liée à leurs difficultés d'apprentissage. Pourquoi les étudiants manquent-ils ainsi de confiance pour surmonter les difficultés ? D'après l'enquête, plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ces difficultés et elles le sont parfois par les étudiants eux-mêmes. (1) Le système grammatical du français, qui peut apparaître, en comparaison avec l'anglais, assez complexe. Pour les débutants, c'est la première fois qu'ils rencontrent, par exemple, une conjugaison aussi variée, l'antéposition des compléments d'objet direct et indirect, le masculin et le féminin..., autant d'obstacles sur le parcours d'apprentissage du français. (2) L'absence de documents et de situations authentiques est aussi un élément à souligner. Par rapport à la situation de l'anglais, la différence est criante : peu de télévisions et journaux français en Chine (certes, on peut chercher sur Internet mais l'accès aux sites étrangers est contrôlé, ce qui apporte des restrictions aux étudiants pour obtenir les informations françaises en dehors du manuel), et peu de présence dans la vie de tous les jours, peu de locuteurs natifs... (3) Enfin, le peu de temps d'enseignement du français est aussi probablement une limite à citer. D'après le « Plan didactique de la 2^e LE pour les universités chinoises (p.3-4) », il est suggéré que les étudiants suivent de 240 à 280 périodes de cours pour atteindre le niveau 4, dit intermédiaire, et au moins 140 de plus pour atteindre le niveau 6, dit avancé. On peut noter que parmi nos quatre universités présentées plus haut, aucune ne suit ces recommandations. Offrant 216 périodes de cours, elles sont toutes largement en dessous.

Un paradoxe

Malgré ce manque de motivation et les grandes difficultés, le moindre des paradoxes n'est pas de constater qu'une majorité d'étudiants se dit très intéressée par la culture française. Au lieu de choisir le japonais et l'allemand, 62% des étudiants choisissent le français en raison de l'amour de sa culture. 40% des étudiants aimeraient pouvoir comprendre des vidéos et des livres en français. Concernant les suggestions sur les contenus des cours, 38% des étudiants conseillent de passer plus de temps à chanter des chansons, à regarder des films et à découvrir la culture française (coutumes, habitudes de vie...). On arrive même au résultat édifiant de 89% des étudiants interrogés qui affirment avoir envie de participer à des activités culturelles en français afin de renforcer leur motivation d'apprentissage.

L'image positive de la langue française et de la France n'est pas une révélation de cette enquête. On la retrouve dans toutes les enquêtes menées sur le français en Chine (DAI Dongmei, 2010; HU Yu, 2006; XIE Yong, 2008; ZHANG ChenRan, 2004; ZHENG Li-Hua, DESJEUX, Dominique BOISARD, Anne-Sophie, CAO Yongqiang, 2003). Les étudiants interrogés ont une impression que la France est très réputée dans les domaines de la littérature, de la musique, des beaux-arts et du théâtre, et la civilisation française occupe une place importante dans la culture occidentale. De plus, il faut dire que la France a redoublé d'efforts ces dernières années pour promouvoir sa culture en Chine. Les événements comme la « Semaine de la francophonie », « L'année de la langue française en Chine », les festivals de films français et les expositions d'arts attirent l'attention des étudiants et stimulent leur intérêt pour la culture française.

Lors de l'apprentissage de la 2^e LE, les étudiants espèrent avoir des cours faciles à comprendre et intéressants, notamment par l'introduction d'éléments culturels, mais les difficultés qu'ils rencontrent viennent anéantir leurs espoirs.

4. Des pistes d'améliorations possibles

Selon notre enquête, 70% des étudiants de français 2^e LE manquent de confiance pour communiquer en français à la fin de la 4^e année (la dernière année de licence). Il s'agit d'un problème majeur.

Aussi nous voudrions terminer cet article en proposant un certain nombre de pistes de réflexion, qui pourraient peut-être apporter des améliorations à la situation de l'enseignement du français - 2^e LE.

4.1. Attacher plus d'importance à l'enseignement du français 2^e LE

Le questionnaire révèle que l'enseignement des 2^e LE est négligé, comme « un coin oublié ». Il s'agit d'un problème majeur. Les enseignants se sentent isolés et ont peu d'opportunité pour échanger et se perfectionner. Bien que des conférences et séminaires sur l'enseignement du FLE soient régulièrement organisés, le français - 2^e LE est rarement concerné.

Une des solutions pourrait être de donner plus d'initiatives curriculaires aux universités et aux enseignants. Il faudrait également que les enseignements de 2^e LE soient véritablement revalorisés au sein même des universités. En s'inspirant d'expériences de réforme des cours d'anglais et des cours à option par exemple, les universités pourraient mettre en place un meilleur suivi et une meilleure supervision de ces cours, ce qui entraînerait une amélioration de l'enseignement. En dehors des universités, la mise en place de plate-forme afin de faciliter les échanges entre enseignants de français - 2^e LE de différentes universités permettrait de rompre cet isolement, en permettant aux enseignants de discuter et d'analyser ensemble leurs activités pédagogiques, leurs difficultés... Les instances officielles chinoises (comme comités pédagogiques du français) pourraient être à l'origine de telles initiatives, en collaboration avec les Consulats de France en Chine. Cette plate-forme pourrait être constituée de rencontres virtuelles, mais également organiser des conférences, des séminaires ou des rencontres régulières.

4.2. La dimension culturelle

Prendre la culture comme point de départ pour motiver les apprenants est un moyen efficace d'améliorer la qualité de l'enseignement du français - 2^e LE. Ces dernières années, le renforcement des compétences culturelles est un sujet très discuté dans l'enseignement des langues étrangères. Pour la didactique de la 2^e LE, la culture est également essentielle. Le résultat de l'enquête nous indique clairement que les étudiants choisissent le français car ils ont un fort intérêt pour la culture française. Ainsi, des éléments de culture française, voire francophone, pourraient être intégrés dans les cours et rendre ainsi les cours plus attractifs.

Une dimension interculturelle pourrait être également intégrée. La langue n'est pas qu'un outil. La compréhension de la culture d'un pays ou d'une région permet d'éviter des erreurs de communication et de favoriser les échanges. Acquérir des connaissances sur une autre société et une autre culture, en l'occurrence ici celles de la France, et pourquoi pas des pays francophones, permettra aux étudiants de mieux appréhender le monde extérieur et de s'ouvrir vers l'extérieur. Des universités comme SCNU, SYSU et GDUF, ont commencé à intégrer l'enseignement d'éléments culturels, par l'utilisation de différents types de supports (photos, vidéos...).

Cette approche semble appréciée par les étudiants, en ce sens qu'elle leur permet un contact, même limité, avec la culture française.

4.3. S'appuyer sur l'anglais

Le français et l'anglais sont deux langues qui ont beaucoup d'affinité, notamment pour ce qui concerne le lexique ou la syntaxe. Plus de 3000 mots anglais sont tout à fait cohérents avec ceux du français en termes d'orthographe et de signification (Wang, 2003), dont ils sont d'ailleurs souvent issus. Par ailleurs, les modes indicatifs, interrogatifs et impératifs en anglais ressemblent beaucoup à ceux du français. Il y a donc une forte proximité entre les deux langues. De plus, les étudiants chinois ont généralement une bonne base en anglais. S'engager dans une approche comparative pourrait sûrement non seulement augmenter la motivation des étudiants mais aussi rendre l'apprentissage du français plus efficace.

Notre enquête nous indique qu'une écrasante majorité (96%) des étudiants interrogés à la SCNU voudrait étudier la grammaire française en la comparant à celle de l'anglais. De plus, 60% pensent que l'apprentissage du français joue « un rôle positif » dans leurs études d'anglais. Puisque de nombreux mots anglais sont dérivés du français, le français les aide à mémoriser les « mots d'emprunt ». Il semblerait donc qu'une approche comparative pourrait être plutôt bien acceptée par les étudiants. Certains manuels en Chine commencent à introduire la comparaison entre le français et l'anglais. Mais il serait possible d'aller plus loin, en élargissant le « champ » du lexique au texte, en vue d'aider les apprenants à mieux comprendre les leçons. La méthode comparative pourrait ainsi être un bon complément pour la méthode traditionnelle. Enfin, elle permettrait aux étudiants de réduire leur crainte de la difficulté et de renforcer leur confiance.

4.4. Fixer des objectifs clairs et limités

Du fait que le nombre d'heures d'enseignement est assez réduit, ne faudrait-il pas imposer des objectifs limités? Lorsqu'on consulte les manuels, on constate qu'ils ont une progression comparable à ceux destinés aux étudiants spécialistes de français, sans tenir compte de ce temps limité. Mais cela reviendrait à remettre en question la conception dominante de l'apprentissage d'une langue (et l'idée de maîtrise totale).

Quels objectifs sont les plus pertinents pour les étudiants du français - 2^e LE ? Le nouveau « Plan didactique de 2^e LE pour les universités chinoises » nous donne une réponse. En 2002, le Comité d'orientation pédagogique FLE de Chine a modifié

l'ancien « Plan didactique de 2^e LE pour les universités chinoises (1992) », qui propose des exigences plus élevées sur les objectifs de l'enseignement de 2^e LE : « Renforcer la capacité de la lecture, former les aptitudes fondamentales de l'audition, de l'oral, de l'écrit et de la traduction et élever la compétence culturelle pour que les élèves puissent échanger des informations simples en français. ».

Avant, on se concentrait sur l'enseignement et l'apprentissage des connaissances linguistiques de base et on ignorait la dimension « application » de la langue³⁶. Le nouveau plan accentue la pratique langagière, ce qui constitue une réorientation notable. Ce nouveau plan met l'audition et l'oral devant l'écrit et la traduction. Cela nous donne de nouvelles conceptions : l'enseignement du français 2^e LE devrait être réformé en améliorant les capacités « audition-oral ».

Néanmoins, cette réforme pourrait se heurter à des résistances de la part des étudiants. Lors de notre enquête, on constate que certains apprenants attachent une importance aux compétences orale et audio, mais qu'ils ne sont pas majoritaires. 29% de notre échantillon souhaite réduire la taille de la classe à 20-30 personnes, dans le but de faciliter les échanges et une approche plus communicative, 18% des étudiants souhaitent passer plus de temps à expliquer et pratiquer la partie « français de communication », enfin 30% suggèrent de jouer plus de dialogues et de leur laisser faire des exposés en cours, afin d'améliorer la compétence orale. L'accent mis sur l'oral et l'audition montre que certains apprenants n'acceptent plus « la langue muette », mais il ne s'agit pas encore de la majorité.

Il est probable que réduire le temps d'explication de la grammaire, afin de dégager plus de temps pour l'oral, devrait davantage motiver les étudiants à utiliser le français et donc accroître leur compétence de communication. Cela pourrait également leur permettre de sortir d'un apprentissage uniquement passif.

Certaines universités se sont déjà engagées sur ce chemin. C'est le cas de la SCNU où des exercices de compréhension orale, des exposés (au début du cours) et des dialogues (joués par les étudiants) font partie des activités pédagogiques proposées. Cela montre aux étudiants que le français n'est pas une « langue muette » et qu'on peut également prendre du plaisir en l'apprenant.

4.5. Encourager l'apprentissage autonome

Une solution pour compenser le peu de temps disponible en classe serait de développer l'apprentissage en autonomie. C'est une tendance forte actuellement dans l'enseignement supérieur chinois. Les étudiants peuvent profiter de leur temps libre (beaucoup plus important que celui dont ils pouvaient bénéficier au secondaire

ou au primaire) pour compléter leur apprentissage du français - 2^e LE. Mais on ne devient pas autonome sans un accompagnement adapté. Les enseignants devraient choisir de s'appuyer sur des ressources pédagogiques récentes et motivantes pour les étudiants.

Vu que l'édition française en Chine est relativement limitée, les établissements devraient introduire régulièrement les matériaux didactiques des pays francophones, afin d'obtenir les dernières ressources françaises. En outre, l'apprentissage autonome, qui est également l'extension effective de l'enseignement de classe, devrait avoir la cohérence et la liaison avec le cours, en vue de favoriser l'efficacité de l'apprentissage.

Conclusion

Entre un besoin général, mais diffus, de langues étrangères (et en particulier, d'une langue additionnelle, en plus de l'anglais, supposé être maîtrisé par beaucoup) et la réalité du marché du travail, il y a un écart assez important qu'expérimentent les étudiants à leurs dépens. Un autre écart à noter est celui entre l'image positive d'une langue et d'une culture, ici le français et la France, image très classique, figée et stéréotypée et d'autre part la réalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, les heures qu'il faut y passer, les efforts qu'il faut fournir. Tout cela n'est plus trop romantique et amène surtout les étudiants à se poser la même question: pourquoi apprendre cette langue? Ce qui renvoie inmanquablement aux flous des objectifs.

De manière plus générale, on peut se poser la question des raisons de la présence de ces 2^e LE obligatoires dans le système universitaire chinois. Est-ce que le gouvernement chinois cherche à surfer sur une certaine modernité en imposant l'apprentissage d'autres langues étrangères (la maîtrise de langues étrangères étant alors signe de modernité et du niveau de développement d'un pays) ou répond-il, de manière insatisfaisante, à un réel besoin social de langues étrangères sur le marché du travail? Il faudrait savoir exactement quel est ce besoin. Il faudrait également donner un véritable statut à la 2^e langue étrangère, afin qu'elle gagne en crédibilité et qu'elle ne soit pas qu'une sorte d'option à rabais. Pour cela, il faudrait fixer des objectifs clairs d'apprentissage.

Bibliographie

- Bel, D. 2014. L'enseignement du français en Chine. In : Wolff A. (dir.), *La langue française dans le monde*, Paris, OIF / Nathan, p. 290-322.
- Weidong Dai, Wenzhong Hu. 2009. *Analyse du développement de l'éducation des langues étrangères en Chine (1949-2009)*. SFLEP. p.655 (traduction personnelle) / 戴炜栋、胡文仲, 中国外语教育发展研究 (1949-2009), 上海外语教育出版社, 2009.
- DU Bin. 2011. *Caractères de l'apprentissage des étudiants en FSLE*. Mémoire de Master, Université des études internationales du Sichuan., p.15 (traduction personnelle) / 杜斌, 《法语二外学生的学习特点》, 四川外国语学院硕士论文, 2011年.
- Shan Chang, Yongsheng Wang. 2013. *Formation de la compétence composée des langues étrangères de Benke*. Le Journal de l'Université de Bo Hai. Mars 2013, p.142. (Traduction personnelle) / 单畅、王永胜, 本科外语专业复合型人才的培养, 渤海大学学报 (哲学社会科学版), 2013年第三期.
- Wang Xiaoxia, 2003. *La recherche comparative entre le français et l'anglais et l'enseignement de FLE*. Beijing : Journal de l'Université des affaires étrangères de Chine, N° 4.
- Zeng Xiaoyang, Pu Zhihong. 2009. *Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ?*

- *Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-sen. Synergies Chine* n° 4 p.145-146. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chine4/xiaoyang_zhihong.pdf [consulté le 02 avril 2015]

Manuels cités :

Li Zhiqing. 2003. *Nouveau manuel de FLE pour l'université*. HEP.

Wu Xianliang. 2007. *Nouveau manuel de français langue étrangère*. SFLEP.

Documents officiels :

Comité d'orientation pédagogique FLE de Chine. *Plan didactique de 2^e LE pour les universités chinoises*. HEP, 1992, p.5.

Annexe

Descripteurs de niveau pour le lexique, la phonétique et la grammaire

niveaux	Lexique		Phonétique	Grammaire
	Nombre de mots à connaître			
	Signification ¹	Orthographe ²		
1	700	400	(1) phonèmes, signes phonétiques, règles phonétiques,	- noms, pronoms, articles, adjectifs, masculin, féminin ;
2	1400	800		- prépositions, conjonctions, adverbes, interjections ;
3	2100	1150		- tous les temps de l'indicatif, conditionnels présent et passé ;
4	2800	1500	(2) groupes rythmiques, accents, liaison, enchaînement, intonations	- subjonctifs présent et passé, infinitif et participe ;
5	3550	1800	- consolider les connaissances phonétiques - utiliser correctement les intonations, lire couramment le texte	- modes et structures des phrases simples positive, négative, interrogative, impérative, exclamative, impersonnelle et passive ;
6	4300	2100		- phrases de parallèle, de coordination, de subordination ; - signes de ponctuation ; - préfixe, suffixe, constructions des mots composés, abréviation
note			(1) et (2) doivent finir au niveau 1	Toutes les connaissances ci-dessus doivent finir aux niveaux 1 et 2. Les périodes de niveaux 3 et 4 sont pour approfondir les connaissances des phrases complexes

(Source : tableau adapté du *Programme national didactique de 2^e LE pour les universités chinoises*, p.7.)

¹ Signification : pouvoir reconnaître la signification du mot

² Orthographe : savoir écrire et employer le mot

Notes

1. Cette enquête a été menée dans le cadre du 12e Plan Quinquennal des recherches en enseignement de la province du Guangdong, année 2012 (广东省教育科研“十二五”规划2012年度研究项目) / Code du projet de recherche : 2012JK243).
2. 同文馆之法国学堂。C'était un organisme royal où l'on offrait les cours concernant la technique occidentale et effectué le travail de traduction. Cette école est la forme originelle de l'Institut des langues étrangères de l'Université de Pékin.
3. 高考 (en pinyin : gaokao)
4. 大学法语教学大纲
5. 1^{re} catégorie = 一本 (en pinyin : yi ben)
6. Selon une enquête réalisée par l'un des auteurs auprès des universités de la province.
7. En 1949, lors de l'établissement de la Chine nouvelle, du fait d'une bonne relation avec la Russie, le gouvernement chinois encouragea l'apprentissage du russe en Chine. Les cours de russe étaient offerts de l'école primaire jusqu'à l'université. Le russe était la première langue étrangère pour les élèves chinois. Après la Grande Révolution Culturelle (文化大革命), en 1979, constatant que l'anglais est le plus important dans les domaines de commerce et d'industrie, la Chine a changé de politique linguistique, le russe est devenu la 2^{ème} langue étrangère la plus apprise, après l'anglais. - Wenzhong Hu. *Les points forts et les points faibles sur la planification de l'enseignement des langues étrangères en Chine*. Enseignement et Recherche des langues étrangères. July 2001, Vol.33 No.4, p.247 (traduction personnelle) / (胡文仲, 我国外语教育规划的得与失, 外语教学与研究, 2011年6月) .
8. Depuis les années 1990, de plus en plus d'entreprises japonaises s'implantent en Chine. Elles ont besoin de gens parlant japonais. Son enseignement a ainsi connu un développement rapide, jusqu'à remplacer le russe et occuper la 2^{ème} place des langues étrangères en Chine. En 1990, les apprenants de japonais de spécialité ont atteint 40% des apprenants des langues étrangères, 550 universités chinoises ont offert la formation de japonais (soit comme spécialité soit comme 2^e LE), le nombre d'étudiants est d'environ 72000. En 2002, 124 universités chinoises avaient la spécialité de japonais (nombre d'étudiants = 1230). Source : Yu Dongming. *Analyse de l'histoire et de l'actualité de l'enseignement du japonais en Chine*. Journal Hua Zhang. Vol. 21, 2013, p. 137. (余冬敏, 浅析中国日语教育的发展历程与现状, 华章, 2013年第21期, 第137页)
9. 英国文学
10. 商务英语
11. 词典学
12. 翻译
13. 英语教育
14. 英语
15. 生物学
16. 食品工程
17. 兽医学
18. 动物学
19. 资源与环境
20. 信息学
21. 艺术学
22. 经济管理
23. 关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见
24. 传播学
25. 信息工程
26. 人类学

27. 会计学
28. 行政管理
29. 旅游管理
30. 汉语言文学
31. 广东省教育考试院 (en anglais « The Education Examinations Authority of Guangdong Province »).
32. Université B : 144 heures /5.33=27 leçons ; Université D : 162 heures /3.75=43 leçons
33. Selon une enquête dans une classe de 21 étudiants de la SCNU, on constate qu'au 4^e semestre, il n'y a que sept étudiants qui sont encore motivés, soit 33%.
34. Pourtant, selon les instructions officielles, le rapport du temps d'apprentissage en et hors de la classe ne devrait pas être inférieur à 1 pour 2.
35. Préparation des examens nationaux (TEM4, TEM8), rédaction de nombreux rapports et devoirs...
36. Li Zhiqing, Zhou Linfei, 2004. *Nouveau manuel de FLE pour l'université (1)*. Beijing : Edition de Hep, P1.

Enseignement du français LV2¹ dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions²



ZHUANG Gangqin

Université Normale de Shanghai, Chine

zhuanggq@shnu.edu.cn

TANG Cheng

Ecole Mondiale des Langues Étrangères de Shanghai, Chine

hengshanpark@163.net

Reçu le 25-03-2015/Évalué le 10-05 -2015/Accepté le 20-09-2015

Résumé

L'enseignement secondaire du français LV2 connaît un rapide développement depuis une vingtaine d'années en Chine, de pair, les problèmes se posent en raison d'un manque de normalisation et d'expériences dans l'enseignement. Dans le présent travail, à partir d'une analyse descriptive de l'état actuel de l'enseignement secondaire du français, deuxième langue étrangère, nous essayons de repérer les problèmes, d'en analyser les causes et de mettre en avance nos propositions de remédiation afin d'améliorer l'enseignement du français au secondaire.

Mots-clés : français LV2, école secondaire, normalisation, Chine

中国的中学法语二外教学研究：现状及建议

摘要：近二十年以来，中国的中学二外法语教学发展迅速。但由于教学经验以及教学规范化管理等方面的不足，一些问题随之产生。本文通过分析中学法语二外教学的现状，找出具体问题所在及其原因，进而提出建议，以期改进我国的中学法语二外教学。

关键词：法语二外教学，中学，规范化，中国

Research on secondary French teaching in China : development status and suggestions

Abstract

Since about twenty years, the development of French teaching in Chinese secondary schools has been very rapid, however many problems crop up because of the insufficiencies and shortcomings in teaching experiences and standardization of management processes. In this article, the author analyzes in detail the development of secondary French teaching in China, points out the specific problems,

analyzes the reasons behind the problems comprehensively, and thereby comes up with corresponding suggestions to improve the quality of secondary French teaching in China.

Keywords: secondary French teaching, second school, standardization, China

Introduction

Les précédents numéros de *Synergies* Chine ont publié de nombreuses recherches sur l'enseignement supérieur du français en Chine. La formation à l'enseignement du français y est en effet dispensée par les écoles supérieures dont l'enseignement spécialisé se développe rapidement aussi bien qualitativement que quantitativement. Le nombre d'établissements proposant une spécialité en français s'élevait déjà à plus de 100 en 2010 (Cao Deming, Wang Wenxin : 2011), et a atteint 140 (aujourd'hui David B : 2014). Il faut également mentionner la contribution indispensable de l'enseignement du français LV2 dans les universités. La moitié des universités, soit 1000 environ, offrent des cours de français en tant que cours à option aux étudiants des autres spécialités. Le français devient de la sorte l'une des langues les plus étudiées en Chine, restant néanmoins derrière l'anglais. En outre, s'observe depuis une vingtaine d'années une demande croissante de l'apprentissage du français chez les plus jeunes, collégiens et lycéens en particulier. Il en résulte que le nombre d'écoles secondaires donnant des cours de français langue vivante 2 (ci-après français LV2) augmente même plus rapidement que les universités ces dernières années. Si l'enseignement secondaire du français remonte à l'époque des concessions françaises dans les grandes villes chinoises telles que Pékin et Shanghai, l'engouement aujourd'hui renouvelé pour le français de la part des enfants chinois reflète en réalité le développement contemporain des relations sino-françaises ainsi que la mondialisation des échanges. A cet égard, la présente étude s'attache à dresser un premier état des lieux de cet enseignement secondaire en Chine à travers des enquêtes menées auprès surtout des élèves de WFLMS, à l'occasion du cinquantenaire de la fondation de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Chine. Dans cet esprit, nous allons également proposer quelques pistes de réflexion en réponse aux difficultés que l'on trouve actuellement dans cet enseignement.

1. Etat des lieux du français LV2 dans les écoles secondaires chinoises

Cette première partie se déroule en trois temps : d'abord est constatée l'évolution de l'enseignement secondaire du français LV2 en terme de nombre des écoles et des effectifs; ensuite sont à relever les motivations des élèves pour l'apprentissage du

français ; enfin un suivi sur l'efficacité de l'enseignement nous pousse à réfléchir sur des problèmes qui seront analysés dans la deuxième partie.

1.1. Evolution de l'enseignement secondaire du français LV2

L'enseignement secondaire du français LV2 remonte à l'époque des concessions françaises à Shanghai et à Pékin. Malgré le retrait de Chine de la France et après la fondation de la nouvelle Chine, il continue de se développer de façon régulière. Ce développement a été même accéléré à la suite de la rencontre de 1997 entre le président chinois Jiang Zemin et son homologue français Jacques Chirac. En effet, les deux dirigeants avaient alors signé un accord bilatéral sur les échanges culturels sino-français, y compris l'enseignement du français dans les écoles secondaires chinoises et du chinois dans les écoles françaises.

Dès lors, beaucoup d'établissements secondaires chinois offrent le français en tant que LV2, et les collèges et lycées français recrutent chaque année de jeunes assistants chinois pour donner des cours de chinois en France. Dans le même ordre d'idée, l'année 2004, déclarée année sino-française, a accéléré davantage l'apprentissage du français à l'échelle nationale en Chine dans les établissements supérieurs, secondaires ainsi que dans les centres de formation privés.

Si le nombre d'écoles secondaires, voire primaires, proposant le français LV2 était encore restreint il y a dix ans, il enregistre aujourd'hui une forte augmentation. A titre d'information, nous nous limitons à citer le cas de Shanghai où nous vivons et travaillons depuis une quinzaine d'années :

Tableau 1 : nombre des écoles secondaires proposant l'enseignement du français et leurs effectifs

	écoles secondaires	apprenants	enseignants
le français en LV1	3	300	34
le français en LV2	17	2196	
au total	20	2496	

(Sources : <http://www.ambafrance-cn.org/>
Shanghai-et-la-region-Rhone-Alpes-continuent-a-resserrer)

Selon le Service de Coopération universitaire du Consulat général de France à Shanghai, le nombre des élèves en français dans les établissements secondaires et primaires est passé de 2350 à la rentrée de septembre de 2013 à 3140 en 2014.

A cet égard, l'Ecole Mondiale des Langues Etrangères de Shanghai (WFLMS), une des écoles les plus prestigieuses à Shanghai et où nous enseignons le français maintenant, s'avère très révélatrice :

Tableau 2 : nombre de classes et d'élèves de français LV2

	6 ^e (Yuchu)	5 ^e (Chu yi)	4 ^e (Chu er)	3 ^e (Chu san)	2 ^e (Gao yi)	1 ^{ère} (Gao er)	Terminale (Gao san)
Nombre de classes	7	4	3	1	3	2	2
Nombre d'élèves	150	70	40	20	30	45	45

Au niveau des jumelages sino-français entre les établissements secondaires à Shanghai: 28 établissements chinois jumelés avec 34 établissements français (certains établissements shanghaiens ont plusieurs partenaires). Tous les établissements chinois jumelés avec des établissements français n'offrent pas systématiquement de cours de français. 8 établissements français et shanghaiens sont actuellement en cours de discussion en vue d'établir un partenariat.

1.2. Motivations de l'apprentissage du français LV2 en Chine

Par rapport à l'anglais, voire au japonais, le nombre de jeunes qui apprennent le français dans le secondaire se révèle modeste. Il en est de même en ce qui concerne l'enseignement supérieur du français. Une chose est certaine : si les élèves ont besoin d'apprendre le français, les écoles font écho à leur demande. Mais, dans le contexte de la mondialisation, quelles sont les motivations plus précises de nos collégiens et lycéens chinois pour apprendre le français ?

En 2014, nous avons fait une enquête auprès de 400 élèves de français à l'école WFLMS, et voici quelques réponses typiques (la plupart des réponses sont en chinois) :

Elève 1 (élève de 5^e). *Je m'intéresse à la langue française parce que j'ai voyagé en France et la culture française m'intéresse beaucoup.*

Elève 2 (une élève de 4^e). *J'ai choisi le français parce que tout le monde dit que le français est la plus belle langue du monde. C'est aussi une langue élégante et sérieuse. C'est aussi une langue internationale qui est utilisée à l'ONU.*

Elève 3 (élève de 3^e). *Quand j'étais en 6^e, l'école nous a offert les cours de*

langues étrangères. *J'ai choisi le français car mes parents aiment beaucoup la France. Ils veulent que je puisse bien apprendre le français et servir comme guide quand on voyage en France.*

Elève 4 (élève de 4^e). *Aujourd'hui, je pense que tout le monde parle l'anglais qui n'est plus un avantage pour nous. Mais apprendre une autre langue étrangère est pratique et est devenu une mode. Comme le français est vraiment populaire en Chine, je l'ai choisi comme LV2.*

Elève 5 (élève de 3^e). *La littérature française m'intéresse beaucoup. Quand j'étais petit, j'ai commencé très vite à lire les romans des grands écrivains en version chinoise, par exemple: Notre Dame de Paris, Les Misérables, La Dame aux camélias, etc. Je veux apprendre le français pour les relire un jour en français.*

Les réponses des 395 autres élèves peuvent se résumer dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Motivation de l'apprentissage du français des élèves de WFLMS

A: une France attractive linguistiquement et culturellement	42%
B : sur la demande des parents	15%
C : études aux pays francophones dans le futur	10%
D: un atout supplémentaire en deuxième langue étrangère	28%
E : voyages	5%

Il en déduit que bon nombre de nos élèves choisissent le français par intérêt (42%) et autant d'élèves le font par besoin de se perfectionner ou d'avoir un bon moyen d'accès à de meilleures conditions aux études futures. La plupart des élèves décident d'apprendre le français LV2 dans l'espoir d'acquérir une compétence supplémentaire en deuxième langue étrangère. Comme la motivation est un des facteurs importants pour un apprentissage efficace de toute langue, nous nous proposons d'analyser en détail ces grandes motivations de nos élèves-informateurs.

Sur l'intérêt d'abord. Nos élèves sont intéressés par le français, parce que d'une part, aujourd'hui, l'apprentissage de l'anglais s'est bien démocratisé à l'échelle nationale en Chine. Les enfants commencent à l'apprendre depuis l'école primaire, voire l'école maternelle, c'est-à-dire, depuis l'âge de trois ou quatre ans. Par conséquent, dans les écoles secondaires des grandes villes notamment, l'anglais ne paraît parfois plus une langue « étrangère », mais un outil nécessaire pour écouter des chansons en anglais, pour regarder des feuilletons américains ou anglais.

Dans ce cas-là, les jeunes élèves ont envie de « toucher » à une autre langue plus « exotique », plus attractive pour eux. D'autre part, on attribue la passion des jeunes élèves pour le français à la belle image de la langue française dans le monde entier. Depuis toujours, la langue française comme les femmes françaises, est réputée belle et élégante. Notre enquête a d'ailleurs montré que nos jeunes élèves éprouvent une variété d'intérêts pour la culture française : musique, peinture, film, gastronomie, littérature, science, sport et voyage. Différente de la culture américaine souvent comparée au fastfood, la culture française paraît plus « artistique » et « élégante ». Monet, les musées d'art, les champs de lavande en Provence, les prix Nobel, les côtes pittoresques de la Méditerranée, voire le football, tout cela incite nos jeunes élèves à découvrir la France. La maîtrise de la langue de ce pays peut évidemment favoriser cette découverte.

Sur l'accès à de meilleures conditions aux études futures ensuite. Nous avons remarqué que plus d'un tiers d'élèves (38%) croient que le français permettrait d'avoir une meilleure condition aux études futures. Mais à quelles meilleures conditions veulent-ils accéder ?

D'abord préparation au cours optif de langue étrangère dans les lycées étrangers. Si les jeunes Chinois allaient étudier à l'étranger après l'obtention de la licence en Chine il y a une vingtaine d'années, de plus en plus de parents chinois de famille aisée, envoient aujourd'hui leurs enfants étudier dans des lycées étrangers (aux Etats-Unis et au Canada surtout), autrement dit, dès l'âge de 15 ans environ. Ils y auront des cours à option de langue étrangère à choisir. Le français est souvent leur premier choix, car par rapport aux autres langues (espagnol, italien), le français leur paraît plus familier en raison de son orthographe similaire à l'anglais et sa plus grande utilité dans le monde. Pour ceux qui partent au Canada, l'apprentissage de la langue française est obligatoire. Pour avoir une bonne note et égaler les camarades américains qui éprouvent un avantage inné pour les lettres, ces jeunes Chinois préfèrent avoir déjà une base de français avant leur départ pour l'étranger.

Ensuite préparation aux examens de SAT ou de TEF/TCF. Chaque année, les lycées « internationaux » émergent dans les grandes villes chinoises d'une manière croissante. Ces lycées, pour la plupart privés, adoptent un système étranger tel que IB³, qui a pour objectif de former les jeunes candidats chinois aux universités étrangères. Une note de l'examen SAT est une condition nécessaire pour l'accès aux universités anglophones. Parmi la liste des épreuves de SAT figure la langue étrangère secondaire, par exemple le français. Le cours de français est plus prisé, pour ceux qui veulent étudier dans les pays francophones. En fait, beaucoup de lycées chinois, privés ou publics, ne se limitent plus à avoir des échanges avec les écoles anglophones, ils envoient aujourd'hui des élèves aux cours préparatoires dans

les écoles d'ingénieurs ou de commerce. Un niveau correct de français (souvent B1 au minimum) est donc obligatoire pour suivre les études en France.

Enfin, apprendre le français n'est pas seulement une préparation pour les études à l'étranger, c'est aussi l'une des conditions favorables aux études supérieures en Chine. C'est souvent le choix des lycéens ayant le projet d'étudier dans un programme sino-français dans certaines universités chinoises. Celles-ci ont des coopérations ou échanges universitaires avec les universités françaises sur le plan de l'attribution du diplôme, des échanges d'élèves etc.

Il faut souligner toutefois qu'il existe encore plus de motifs de choisir l'apprentissage du français, comme la sélection d'une langue étrangère au Gaokao, par exemple, mais il s'agit alors plutôt du français première langue et non de celui du français LV2. Ceci est un autre cas qui mériterait d'être étudié à part.

1.3. Suivi sur l'efficacité de l'enseignement du français LV2

Comme la motivation est un facteur important pour l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement et que les apprenants collégiens sont très motivés, l'enseignement secondaire du français LV2 doit bien se dérouler. Pourtant, les deux parties (enseignants et apprenants) n'en sont pas tellement satisfaits. Cela devient le sujet principal des rencontres et des séminaires des enseignants. Ces derniers ont constaté que les élèves n'éprouvent plus autant d'engouement pour étudier le français à l'issue des études secondaires, les études du français ne leur paraissent plus aussi intéressantes ; et enfin la plupart d'entre eux y renoncent.

Pour vérifier cela et en découvrir les raisons, nous voulons ici citer encore l'exemple de WFLMS où nous avons fait une enquête sur l'efficacité de l'enseignement. Chaque année, parmi 400 élèves du sixième (Yuchu), presque 150 élèves ont choisi le français comme français LV2 au lieu de l'espagnol, du japonais, de l'allemand, sans compter ici ceux dont la demande à apprendre le français est rejetée en raison de limite du nombre d'inscrits pour chaque langue. Pourtant, ce nombre décroît à mesure que les élèves progressent dans leurs études : 70 en cinquième (chuyi), 40 en quatrième (chuer) et 20 en troisième (chusan). Pourquoi les élèves de sixième (les collégiens venant d'intégrer le collège) se disputent-ils les cours de français alors que leurs aînés ne s'y intéressent plus ? Ce phénomène se répète chaque année depuis une dizaine d'années. 80 élèves qui ne veulent plus continuer l'apprentissage du français ont été sondés de façon anonyme. Nous leur avons demandé : « Pourquoi avez-vous renoncé à apprendre le français ? », voici quelques réponses typiques (la plupart des réponses sont en chinois) :

Elève 1 : *Le cours est monotone. Le professeur nous demande toujours de réciter la conjugaison et de faire des exercices de grammaire.*

Elève 2 : *Je n'aime pas le contenu du manuel. On parle des choses et des personnes auxquelles je ne m'intéresse pas du tout.*

Elève 3 : *Le français est trop difficile.*

Elève 4 : *J'arrive seulement à faire une brève présentation (le nom, l'âge et la profession) au bout d'une année d'études, ce n'est pas du tout efficace, donc, je vais l'apprendre à l'Alliance française ou au centre privé de formation.*

Elève 5 : *Je suis occupée par les autres matières, donc, je fais les devoirs de maths en cours de français et je n'ai pas le temps de réviser le français après la classe.*

... ..

Les réponses se focalisent sur ces aspects : manuel, intérêt, enseignant, manque de temps, etc. Voilà la proportion de chacun:

Tableau 4 : raisons du renoncement à l'apprentissage du français LV2

A : le manuel (le contenu n'est pas intéressant)	50%
B : le professeur (pas assez d'interaction, pas efficace...)	20%
C : manque de temps (trois heures par semaine ne suffisent pas)	18%
D : autres raisons	12%

Il faut noter que les élèves sondés qui ont choisi le français au début par intérêt avouent qu'ils ne gardent plus autant d'enthousiasme ni de curiosité pour le français, donc, la plupart d'entre eux abandonnent l'apprentissage du français à l'école, alors que deux tiers de ceux qui ont choisi le français pour avoir un moyen d'accéder à de meilleures conditions d'études dans le futur persévèrent bien qu'une partie d'entre eux ne soient pas assez sérieux dans leurs études du français, ils dorment, font les devoirs des autres matières et enfin y renoncent en quatrième (chuer) ou en troisième (chusan).

Ceci n'est pas un cas isolé à Shanghai. L'enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires des autres villes rencontre le même embarras. Face aux élèves dissipés, les enseignants chinois ainsi que français se sentent parfois découragés. Evidemment, quelques problèmes précis engendrent la perte de motivation

des élèves. Mais les aspects mentionnés par les élèves (manuel, enseignant, manque de temps) touchent seulement une petite partie des problèmes formels, quels sont enfin les problèmes profonds de la perte de motivation des élèves et de l'embarras des enseignants ? Nous essayons de relever et d'analyser les problèmes d'une façon plus concrète et professionnelle dans la partie suivante

2. Des problèmes constatés dans l'enseignement secondaire du français LV2

Nous constatons que l'enseignement du français dans le supérieur prospère, car il est bien structuré, institutionnalisé aussi bien dans ses organisations, ses méthodes que dans ses recherches et la formation des enseignants. Son développement et son importance sont assurés par le Comité du français (Section du français du comité de l'enseignement supérieur des langues étrangères du Ministère de l'Education), qui dirige et coordonne le travail d'enseignement par une équipe importante et stable de professeurs de français. A l'échelle nationale, il organise régulièrement des séminaires pour échanger des idées et discuter des problèmes dans l'enseignement (les professeurs de Taiwan y participent aussi). La bonne qualité de l'enseignement du français dans le supérieur est également due à une expérience d'au moins 60 ans. Pendant ces années, le Comité ainsi que l'Association chinoise des professeurs de français (ACPF) se sont débarrassés des problèmes de manuels, de didactique, etc.

Le cas de l'enseignement du français dans le secondaire laisse pourtant à désirer. Les plaintes de la part des enseignants et des élèves ne manquent pas. Il leur semble que l'enseignement du français est moins efficace que celui de l'anglais dans les écoles secondaires et ils aspirent à l'améliorer en prenant des mesures efficaces. C'est ainsi que, sous l'égide de l'Ambassade de France en Chine et du FLTRP (Foreign Language Teaching And Research Press), des enseignants du français LV2 des établissements secondaires se sont réunis à Wuhan en 2008, et à Pékin en 2009, pour discuter des problèmes et trouver des solutions.

Nous pensons que cet enseignement pose trois grands problèmes à résoudre en priorité.

2.1. Problème du manque d'organisation du travail.

A la différence de l'enseignement supérieur du français qui est toujours sous la tutelle du ministère chinois de l'Education, l'enseignement du français LV2 au secondaire ne relève pas encore de la compétence du Département de l'enseignement fondamental du Ministère d'Education (Liu Heping, 2009)⁴. Faute de recensement

fait par une organisation officielle chinoise, nous avons été obligés d'avoir recours à l'Ambassade de France en Chine pour avoir des données précises sur le français LV2 dans le secondaire. Cette absence d'une direction générale et officielle à l'échelle nationale entraîne plusieurs difficultés quant à la coordination, à la supervision de l'enseignement du français et à l'organisation des activités pédagogiques, linguistiques ou culturelles.

2.1.1. Manque de coordination.

Il manque ainsi une organisation pour coordonner le travail d'enseignement dans les établissements secondaires. Selon une enquête faite auprès de quelques enseignants à Shanghai, durant la décennie où le développement du français LV2 dans le secondaire a été le plus rapide en Chine, on a organisé seulement deux séminaires de didactique scolaire du français LV2 au secondaire au niveau national, l'un en 2008 à Wuhan, proposé d'ailleurs par l'Ambassade de France en Chine, l'autre en 2009 à Pékin, tenu par la Presse universitaire de l'Université des Langues étrangères de Beijing (FLTRP). Dans les années qui ont suivi, faute d'organisateur, il y a eu peu de séminaires nationaux à ce sujet.

2.1.2. Manque de supervision.

La fonction du Comité est, par ailleurs, de contrôler l'enseignement de chaque établissement. Une université ne peut ouvrir la spécialité française qu'après avoir eu l'évaluation et l'autorisation du Comité. En plus, si la qualité de l'enseignement ne correspond pas aux demandes du Comité selon l'évaluation faite tous les 4 ans, le Comité a le droit de supprimer la spécialité française de cette université. Cela représente évidemment une pression pour chaque université, mais cela peut participer à la qualité de l'enseignement. En revanche, dans les établissements secondaires, sans aucun contrôle et sans la moindre évaluation, toute école est libre de mettre en place les cours de français langue vivante 2 ou 3 ou encore à option.

2.1.3. Manque d'activités.

La troisième fonction du Comité est d'organiser des concours et examens pour que les établissements se rendent compte de leurs problèmes en comparant les résultats, et que les étudiants aient un certificat de leur niveau de français. Le Comité organise chaque année un concours d'éloquence en français et les tests nationaux de niveau 4 et 8. Mais, pour le moment, les moyens nécessaires manquent pour organiser des activités semblables pour les collégiens et lycéens après leur

étude du français LV2 en collège-lycée. Il faut noter qu'à Shanghai, le Consulat de France organise parfois des rencontres et des concours pour les établissements secondaires. Du fait que ces activités ne sont pas institutionnalisées, il manque toujours d'une organisation officielle chinoise pour guider systématiquement l'enseignement du français LV2 dans le secondaire.

2.2. Problème de planification des programmes

L'enseignement supérieur du français se déroule toujours dans le respect d'un programme national unique, alors que l'acte du genre est totalement absent jusqu'à ce jour dans les écoles secondaires. Du coup, nos enseignants sont obligés de choisir par eux-mêmes le manuel, de déterminer les objectifs généraux et spécifiques des cours, voire même répartir les heures de travail. Ici, il suffirait de citer un seul exemple pour démontrer l'inconvénient de l'absence de programme national unique de l'enseignement du français LV2. Faute d'expérience, nous avons successivement utilisé les manuels de français fabriqués en Chine comme *Le français* rédigé par l'Université des Langues étrangères de Beijing, ou importés de France comme *Reflets*, *Taxi*, *Scénario*. C'est en les utilisant que nous avons découvert que ni l'un ni les autres ne conviennent à nos enfants et adolescents aussi bien sur le fond que sur la forme : premièrement, les manuels cités ci-dessus ont été conçus pour l'enseignement supérieur et ils demandent de consacrer en moyenne 9 heures pour une leçon, ou un épisode. Cela n'est pas possible pour le français LV2 dans les établissements secondaires. Le français, en tant que cours à option dans les écoles secondaires, n'est étudié que trois ou quatre heures par semaine. Par conséquent, il leur faut trois semaines pour terminer une leçon ou un épisode. Cette longue durée démotive évidemment les apprenants. Ensuite, les contenus de ces manuels ne conviennent pas forcément aux jeunes élèves. Cela s'observe dans les sujets abordés et la répartition des parties. Les collégiens et les lycéens trouvent souvent les sujets des manuels cités ci-dessus monotones et inintéressants. Ils préfèrent, à la politique, la littérature ou l'économie, des sujets plus proches de leur vie. En plus, les enseignants et les élèves souffrent beaucoup des longs textes et de la grande quantité d'exercices. Ils se trouvent devant le dilemme suivant : mettre trois semaines pour faire les textes et les exercices en perdant la passion pour le français, mais en établissant une base solide de français, ou au contraire, extraire seulement une partie du contenu pour accélérer le rythme mais tout en risquant de perdre la systématisation de l'enseignement. Face à tout cela, les enseignants s'efforcent de faire ou d'introduire des manuels adaptés à leurs jeunes élèves, en coopération avec le FLTRP. Ils ont, en 2008, introduit le manuel *Tandem*, et, en 2009, fait leur propre manuel *le français pour les ados*. *Tandem* est satisfaisant au niveau des thèmes, mais paraît un peu incompréhensible aux collégiens et lycéens

chinois. *Le français pour les ados* est un bon départ, mais les sujets abordés semblent un peu lourds. Ainsi, un manuel unique et parfaitement adapté à l'apprentissage du français LV2 dans le secondaire reste à rédiger.

2.3. Problème de didactique

La plupart des enseignants ont suivi leurs études supérieures dans des universités chinoises et ils adoptent naturellement les approches de leurs professeurs d'université dans le secondaire. Mais ils se trouvent souvent dans l'impossibilité d'animer la classe. Ces jeunes élèves chinois sont déjà très occupés par les matières « majeures » telles que les maths, la physique, la chimie, le chinois et l'anglais. Ils ne peuvent parfois plus consacrer suffisamment de temps pour retenir la grammaire et le vocabulaire du français après la classe. Autrement dit, il faut que les enseignants fassent « digérer » les connaissances plus efficacement aux élèves dans une ambiance joyeuse et détendue. Donc, pendant les séminaires, les enseignants ont consenti à favoriser l'approche communicative, c'est-à-dire, employer le plus possible l'interaction entre les enseignants et les jeunes élèves en classe, afin que les élèves puissent échapper au « français muet » et maîtriser les compétences de compréhension et d'expression orale. Mais faute d'heures consacrées au français, tant en classe qu'après celle-ci, cet objectif d'efficacité leur paraît difficile à atteindre.

Propositions pour l'avenir

Nous nous permettrons de faire quelques propositions de remédiation afin d'améliorer notre enseignement du français LV2 au secondaire.

Premièrement, en vue d'un développement soutenu et durable de l'enseignement secondaire du français LV2, nous trouvons absolument nécessaire et utile de créer une commission nationale spécialisée sous la direction du ministère chinois de l'Éducation qui a pour mission principale de piloter et d'institutionnaliser l'enseignement du français au secondaire en matière de création de classes de français, de sélection de manuels, d'évaluation et de formation initiale et continue des enseignants.

Deuxièmement, si aujourd'hui ce n'est plus une question de motiver nos jeunes apprenants de français, la problématique qui se pose est de savoir maintenir leur intérêt pour la langue et la culture françaises et francophones dans la durée. Pour ce faire, il convient de consacrer de gros efforts à la réforme, le renouvellement,

l'amélioration et la diversification de méthodes d'enseignement, des manières de faire la classe. Par exemple, à WFLMS, en plus des cours dans la salle de classe, nous organisons diverses activités extrascolaires telles que la semaine francophone, les rencontres avec les écoliers français à Shanghai, la mise en place du partenaire linguistique, le concours de chansons françaises, les représentations théâtrales, etc.

Troisièmement, si l'on veut vraiment défendre la qualité de l'enseignement secondaire du français en Chine en général et à Shanghai en particulier, il est grand temps d'accorder une importance toute particulière à la formation continue de nos jeunes enseignants chinois qui ne manquent de rien sauf d'encadrement théorico-pratique. En complémentarité de séminaires organisés par l'Ambassade de France en Chine ou d'autres institutions, il serait sans doute judicieux d'envisager des formations sur place. A cet égard, l'école WFLMS a fait une expérimentation intéressante : on emploie notre jeune enseignant de français auprès d'un enseignant d'anglais expérimenté en tant qu'assistant. Ils travaillent en tandem durant l'année scolaire entière. Nos jeunes collègues de français en ont beaucoup profité.

Quatrième et dernier point, il faut renforcer la coopération avec les organisations françaises telles que le Consulat de France en Chine, l'Alliance française et les écoles françaises. Ainsi, par le biais des écoles jumelées, l'école WFLMS envoie chaque année bon nombre de ses élèves en France et en accueille autant de France.

Pour conclure, l'enseignement du français LV2 dans le secondaire est en plein développement alors que les problèmes émergent sans être tous résolus. Pour normaliser cet enseignement et améliorer sa qualité, l'essentiel est que l'Etat et les enseignants travaillent de manière déterminée et concertée, en se référant à l'enseignement supérieur du français, voire à celui de l'anglais dans les établissements secondaires. Nous sommes persuadés qu'avec la mondialisation et les échanges culturels, dans un futur proche, le français sera parlé davantage en Chine, tant par les adultes que par les adolescents.

Bibliographie

Cao, D.M., Wang, W.X., 2011. *Le rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Beijing: fltrp (Foreign Language Teaching And Research Press).

Dai, J.A., 2011. « Recherche et pratique sur l'enseignement secondaire du français », *Modern Teaching*, n° 11, p. 8-9.

David B, 2014, *La langue française dans les universités chinoises*, un rapport diffusé par courriel par l'Ambassade de France en Chine.

Qu, L.H., 2010. « Expériences dans l'enseignement secondaire du français », *Time Education*, n° 9, p.157.

She, Z.H., 2012. « Interaction dans l'enseignement élémentaire du français », *Science of Teaching Journal*, n° 14, p. 156-157.

<http://www.ambafrance-cn.org/Shanghai-et-la-region-Rhone-Alpes-continuent-a-resserrer> [consulté le 15 mars 2015].

Notes

1. langue vivante 2.

2. Les données de l'article proviennent principalement du site internet de l'Ambassade de France en Chine et des enquêtes auprès des élèves de WFLMS. Mais toute l'étude se base sur une généralité de l'actualité de l'enseignement du français LV2 dans le secondaire en Chine, à travers des pratiques des auteurs dans cet enseignement, des références théoriques, des séminaires nationaux et des rencontres avec les enseignants de français des établissements secondaires de Chine .

3. Le programme du baccalauréat international dans le cadre de l'Organisation du baccalauréat international. Le Programme du diplôme du Baccalauréat International est un programme d'études pré- universitaires rigoureux, sanctionné par des examens et s'adressant à des élèves du secondaire fortement motivés, âgés de 16 à 19 ans. Conçu comme un programme d'études global de deux ans permettant de satisfaire aux exigences de divers systèmes éducationnels internationaux, le Programme du diplôme n'est pas basé sur un modèle adopté par un pays spécifique mais intègre les meilleurs éléments de nombre d'entre eux. Il est disponible en anglais, en français et en espagnol. Parmi 6 cours, les élèves peuvent choisir une langue vivante comme le français.

4. Liu Heping, professeur de l'Université des langues de Pékin, membre du conseil du Centre de recherche de l'enseignement élémentaire des langues étrangères.

De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français



YANG Yanru

Université des Etudes internationales du Sichuan

yangyanru@sisu.edu.cn

Reçu le 10-03-2015/Évalué le 23-09 -2015/Accepté le 22-10-2015

Résumé

La compréhension orale est une compétence à développer dans l'apprentissage de toutes les langues étrangères, mais les difficultés sont énormes à différents niveaux : phonétique, phonologique, sémantique et sociopragmatique. Premièrement, la sensibilité auditive en langue étrangère est une habileté difficile à développer. Deuxièmement, comprendre une langue étrangère est un processus complexe régi par plusieurs facteurs, lequel ne se limite pas seulement aux éléments linguistiques de la langue étudiée. C'est pourquoi dans un enseignement ayant pour tâche de développer la compétence de communication langagière comme celui du français en contexte chinois, la priorité doit être accordée au développement d'une compétence en compréhension orale centrée à la fois sur la perception auditive et l'accès au sens. Ainsi l'enseignement en classe procède-t-il de préférence à l'exploitation des documents authentiques sonores ou audiovisuels et selon une démarche interactive. Une meilleure compétence en compréhension orale doit être transmissible et contribuer à la formation de toutes les composantes de la compétence en langue étrangère. Bien entendu, la mise à jour d'une approche interactive au service de l'objectif d'enseignement exige une réflexion profonde et une méthode adaptée.

Mots-clés : compréhension orale, perception auditive, accès au sens, approche interactive

听觉感知与语言交际—法语视听说互动教学探讨

提要：听力理解能力是外语学习中应该重点培养的能力，因为听力理解的困难是多层面的：语音、音位、语义以及社会语用学。主要原因是在外语学习过程中听觉感知能力很难提高。其次，一门外语的理解能力是受多种因素制约的复杂程序，不仅仅限于所学语言成份的理解。因此，对以培养交际能力为目的的外语教学，如在汉语环境下的法语教学中，首先应该考虑培养听力理解能力，这一能力的培养以听觉感知和语义理解紧密结合为支撑。为此，课堂教学材料的选用首推真实的视听资料。当然，由此构成的服务于教学目的的互动教学法还需深入思考并找到与之相符的方法。

关键词：听力；听觉感知；语义理解；互动教学

Auditory perception to linguistic communication - Interactive approach to listening and speaking comprehension for the teaching of French

Abstract

Listening comprehension is a skill to be developed in the learning of all foreign languages, but there's a lot of difficulties at various levels: phonetic, phonological, semantic and sociopragmatic. First, the foreign language in hearing sensitivity is a skill difficult to develop. Second, understanding a foreign language is a complex process led by many factors, which are not limited only to the linguistic elements of the language studied. That is why in education with the task of developing the communicative language competence in French like the Chinese context, priority should be given to the development of oral comprehension skill focused both on auditory perception and access to meaning. Thus in class oral teaching should be preceded by preference to the use of sound or audiovisual authentic documents and according to an interactive approach. Better competence in listening comprehension should be transferable and contribute to the formation of all components of the foreign language proficiency. Of course, the update of an interactive approach to serving the educational goal requires a deep reflection and a suitable method.

Keywords: listening, auditory perception, access to meaning, interactive approach

Introduction

En matière d'enseignement des langues étrangères, les progrès scientifiques et technologiques n'ont pas eu d'effet évident dans l'amélioration de la compréhension orale dont le problème continue à préoccuper les enseignants chinois de terrain, car pour les étudiants chinois apprenant le français, la compréhension auditive pose souvent de nombreuses difficultés: perception des sons, découpage des mots, intonation et ton, accès au sens, débit et bien d'autres. Chez les enseignants, d'une manière générale, le sentiment de malaise est toujours présent et parfois même assez pesant : manuel inadapté, résultats non satisfaisants en dépit des efforts consacrés à l'entraînement de l'audition. C'est pourquoi nous avons choisi la compréhension orale comme objet d'étude en exposant quelques réflexions qui justifient nos pratiques pédagogiques au moyen d'un enseignement du français centré sur l'objectif communicatif, c'est-à-dire visant à former la compétence langagière en compréhension et expression orale, laquelle, bien entendu, est le point de départ dans l'enseignement/apprentissage de toutes les langues. La mise en place d'une bonne perception auditive favorise non seulement une prononciation correcte des sons de la langue étudiée, mais aussi une meilleure compréhension orale, et par la suite, permet d'acquérir une compétence en expression orale. Si l'apprentissage d'une langue passe par la mise en jeu de tous les systèmes perceptifs, celle de

l'audition doit rester une priorité car elle commande toutes les activités d'apprentissage de la langue. Dans une vision pédagogique qui privilégie l'écoute, une approche interactive nous semble imposante et prometteuse pour surmonter les difficultés surgies en compréhension orales d'une part, pour développer la compétence en expression orale d'autre part. Ce que nous défendons dans cet article porte sur l'importance de la perception auditive à finalité sémantique, c'est-à-dire pour l'accès au sens du discours à l'aide d'une approche interactive.

1. Le pouvoir de la parole et la perception auditive

Le pouvoir de la parole a une longue tradition. Dans la Bible, il est raconté qu'un ange est descendu pour annoncer la bonne nouvelle à la Vierge Marie, il s'agit d'une première rencontre directe entre Dieu et l'homme si l'on considère l'ange comme représentant de Dieu. Peut-être la Vierge Marie pressentit déjà la grossesse, mais seulement quand ce fut dit par l'ange, la chose devint vraie : l'enfant qu'elle porte est le fils de Dieu. Toute la vérité du message divin se justifie par le seul fait de la parole, et le lien entre Dieu et l'homme s'établit. Il serait banal de répéter que le pouvoir de la parole est aussi justifié par le philosophe anglais J. L. Austin qui, dans son ouvrage *Quand dire c'est faire*¹, a formulé le premier une théorie de l'acte de parole : au moment où on dit « Merci » à quelqu'un, on le remercie ; quand « Au nom de Dieu, je vous déclare mari et femme », l'union matrimoniale s'établit. Cette force de la parole qui est le pouvoir du langage que l'homme accorde à l'usage de la langue provient des facultés des organes phonatoires et auditives propres à l'être humain : d'un côté, la production orale, de l'autre, la réception de la chaîne sonore. Bien sûr, la langue en tant que moyen de pensée et de communication se concrétise aussi à travers la voie écrite, sauf dans le cas de langue sans écriture où l'activité langagière se fait par le seul biais de l'oral. De nos jours, la réception du discours oral a totalement franchi les obstacles de l'espace et du temps grâce aux facilités apportées par les nouvelles technologies. Dans un monde qui se développe davantage vers le numérique où se croisent l'image et l'écrit, la potentialité que présente l'aspect oral de la langue ne cesse d'inspirer les créateurs d'outils performants en communication. L'avenir numérique représente non seulement un nouvel enjeu mais aussi un défi pour l'enseignement du français en Chine. La nouvelle génération des jeunes grandis dans un environnement où « les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement »² est attirée par les potentialités que représente la richesse du numérique qui n'est pas encore suffisamment exploitée par l'enseignement des langues. Il est à prévoir que dans la perspective d'un avenir numérique, la formation de compétence en compréhension orale continue à s'imposer en toute circonstance de communication

interpersonnelle, surtout quand il s'agit d'une communication interculturelle, car à part les échanges oraux à distance à travers tous les moyens de communications modernes, les réunions, les rencontres, les forums ou les colloques se multiplient à tous les échelons d'échanges, nationaux ou internationaux.

Il est impossible d'aborder la compréhension orale sans parler de la perception auditive, car une langue est orale qui « consiste avant tout en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille. »³ Et ce système de sons ne se limite pas seulement au sens saussurien du terme, il a aussi ses forces exécutives à l'égard de l'énonciation discursive : celui qui parle devient le locuteur dicté par une intention de communication, il s'exprime et affirme son identité sociale et nationale dans une situation de communication interculturelle.

La question de la perception de la parole a été traitée par de nombreux spécialistes, on sait que l'oreille humaine a ses limites propres en tant qu'organe de la perception, et surtout la perception auditive est sélective, comme elle « est fonction de l'expérience acquise par l'auditeur, de sa mémoire et de son attitude »⁴. Ce qui justifie qu'en cas d'apprentissage d'une langue étrangère, l'oreille des apprenants est très souvent « sourde » en début d'apprentissage (même longtemps après), période pendant laquelle les erreurs liées à la perception auditive sont nombreuses. En effet, l'expérience nous montre que les difficultés dans la perception des sons en français chez les apprenants chinois sont énormes, les éléments linguistiques inconnus sont souvent perçus comme un flou incompréhensible. Quand il y a un mot nouveau, le repérage et le décryptage deviennent plus difficiles, et sous l'effet du contrôle inconscient du processus d'acquisition du langage, les éléments inconnus se convertissent en ceux déjà appris.

La perception des éléments linguistiques est contrôlée d'une part par le système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant, d'autre part par les connaissances acquises en langue cible étudiée. C'est pourquoi la première tâche de l'enseignant est de développer la sensibilité auditive, ce qui exige un travail de longue haleine qui doit se faire en rapport avec l'accès au sens du discours. La langue qu'on perçoit est composée de sons regroupés en syllabes pour former des unités significatives : des énoncés et des discours auxquels sont superposés les valeurs prosodiques comme la tension, les tons, l'accent, l'intonation et le rythme. L'étude de la prosodie nous montre que son rôle est important dans l'identification du signifié : « L'intérêt porté à la prosodie modifie le concept de langue elle-même. D'une part, on ne peut plus analyser la langue comme un système formel, mais il faut la saisir dans sa fonction de communication. D'autre part, on ne peut plus se contenter de la comparaison trop commode de la langue avec un code, de l'affirmation que la fonction fondamentale de la communication linguistique est la transmission d'informations »⁵.

Il faut avant tout diriger les efforts de perception vers là où se situent les différences phonologiques entre la langue étudiée et la langue maternelle, comme elles sont fréquemment utilisées comme porteurs responsables d'informations dans le système linguistique, en français, tels que les oppositions entre [b] / [p], [d] / [t], [g] / [k], ce trait distinctif du voisement n'est pas du tout pertinent en chinois. Ainsi, la perception des unités de sens qui va des phonèmes, puis des monèmes aux énoncés composant le discours oral suit une démarche progressive et s'avère plus rassurante pour favoriser l'accès au sens que nous pouvons résumer en une formule toute simple: écouter et regarder pour comprendre. C'est là que l'enseignant peut combiner la perception auditive à la situation du discours pour inventer toutes sortes d'activités de classe susceptibles d'élargir le champ sémantique du discours oral grâce à la mise en jeu du processus cognitif de l'apprentissage de la langue.

La perception correcte des sons de la parole, puis des unités significatives du discours avec ses éléments prosodiques exige une méthode bien adaptée, surtout en situation d'apprentissage exolingue comme l'est l'enseignement/apprentissage du français en contexte chinois. Pour accéder au sens, il faut d'abord percevoir les éléments linguistiques ou la forme sémiolinguistique au sens plus large, c'est-à-dire sur les plans phonétique, phonologique, lexical, syntaxique, et aussi d'autres systèmes signifiants associés au linguistique comme la gestualité, la mimique en cas de discours oral sur support audiovisuel.

2. De l'écoute à l'accès au sens, une attitude à préparer

Pour former la compétence de compréhension auditive de l'apprenant, il faut encourager l'étudiant à écouter et à réécouter pour bien entendre, c'est la condition nécessaire pour comprendre un document sonore ou audiovisuel en cas d'apprentissage. « L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée... attirent ou bloquent celui qui l'écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention». ⁶ Pour l'enseignant, faire écouter signifie donc soutenir l'effort des étudiants jusqu'à l'obtention correcte des unités phonétiques et phonologiques à repérer. Au niveau des mots, il y a les sons, les syllabes, l'accent d'intensité, et au niveau de la syntaxe, l'ordre des mots, la fluidité, l'intonation, le rythme, le ton, éléments significatifs mais également révélateurs de l'attitude, de l'état psychologique et physique du locuteur. En cas d'exploitation d'un document audiovisuel, à part la chaîne sonore, les éléments non-verbaux ne sont pas négligeables tels que la mimique, les gestes..., tous ces éléments qui contribuent à l'accès au sens du

discours passent par la perception visuelle.

La perception dépend de la sensibilité perceptive de l'auditeur qui est liée à l'attention, à l'environnement, à l'expérience vécue, aux connaissances acquises. Ainsi faut-il une bonne préparation à l'écoute : ne pas faire écouter aux étudiants quand ceux-ci ne sont pas prêts pour écouter. En classe de langue, la prise de contact sert d'abord à attirer l'attention des étudiants vers l'enseignant, puis à établir un lien entre l'enseignant et l'étudiant. Pour l'enseignant, il s'agit de la mise en jeu de toute une technique d'improvisation sur le champ pour instaurer le canal de communication : salutation, échange de discours à propos d'un fait, recueil des conseils en vue de prendre une décision, rappel d'un sujet déjà traité, révision du contenu du cours précédent..., autant de procédés qui servent à réveiller l'attention des apprenants afin de les mettre en position d'écoute. L'anticipation est une autre formule de la préparation à l'écoute, elle permet de faire appel à tous les recours pour faciliter la compréhension et récompenser les efforts d'écoute. Ainsi tous les stimuli doivent être mis au service de l'écoute pour maintenir l'attention des étudiants, par exemple, arrêter sur une seule image pour voir tout ce qu'elle peut inspirer et inciter à dire. La synthèse des éléments en rapport avec le sujet-objet de compréhension est une anticipation tout aussi stimulante. Si l'anticipation devient un moment de rappel des connaissances acquises, le sujet est plus intéressant pour l'étudiant car on est arrivé à mettre un lien entre les connaissances nouvelles et les connaissances acquises.

On pourrait proposer des stratégies d'écoute diversifiées par rapport à la traditionnelle habitude de tout comprendre, c'est-à-dire demander à l'apprenant « d'adapter sa façon d'écoute à chaque activité et d'apprendre ainsi à développer des stratégies variées, proches de celles que l'on utilise dans la langue maternelle. »⁷ Ainsi, au cours de l'écoute, il peut relever un détail ou pour suivre un raisonnement, écouter pour s'informer ou pour prendre une décision. « La grande souplesse d'aujourd'hui est que l'enseignant peut faire écouter (regarder) une annonce, un mode d'emploi, une interview, une publicité, un extrait de bulletin d'information ou un flash d'information, un extrait du journal télévisé sans se soucier de la cohérence au niveau linguistique des documents utilisés justement grâce à l'application des stratégies d'écoute en accord avec l'objectif de la méthodologie communicative⁸. »

3. Une approche interactive favorisant la compréhension et l'expression orales

Si le grand objectif de l'enseignement du français aux étudiants chinois est de former la compétence de communication langagière, l'entraînement de la perception auditive a pour tâche de travailler la compétence des apprenants en compréhension orale à travers des supports pédagogiques en français divers et variés : interviews, reportages, discours, échanges conversationnels..., tout document sonore ou audiovisuel reflétant la richesse des connaissances linguistiques et socioculturelles françaises ou francophones. Du point de vue de l'acquisition d'une langue en général, et d'une langue étrangère en particulier, « le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire sont en étroite corrélation en ce sens que l'apprentissage de l'un sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire, et mieux entendre, c'est mieux parler... Ceci veut dire que tout ce qui a été retenu pour acquérir les habiletés de compréhension orale et écrite est pour une large part transposable aux habiletés d'expression orale et écrite⁹. » Il en déduit que la compétence acquise en compréhension orale contribue au développement des autres compétences et finalement à la compétence de communication langagière, c'est-à-dire la capacité de communiquer efficacement en français. De ce fait, une compétence n'est jamais partielle, au contraire, elle s'inscrit dans l'ensemble des compétences à développer, comme l'ont définie Henri Broyer et ses collaborateurs : « Une compétence de communication, complexe car elle repose sur plusieurs composantes, dont la mobilisation ne peut être cependant que simultanée, face à un événement langagier¹⁰. »

Dans l'option de cette compétence plurielle de communication, un enseignement centré sur la compréhension orale devra prioritairement s'opérer au niveau du sens sur lequel s'ouvre le document sonore ou audiovisuel, et cela, théoriquement, contient une infinité de ressources à exploiter. Cette approche interactive met l'emphase « sur la communication signifiante plutôt que sur l'exactitude des formes grammaticales », et « sur le développement d'habiletés cognitives avancées plutôt que sur la mémorisation de faits isolés ¹¹». Ces caractéristiques majeures correspondent parfaitement à l'approche interactive que nous défendons ici en compréhension et expression orales : elle va de la perception à l'accès au sens du document audiovisuel et s'inscrit dans l'objectif visant à former la compétence de communication langagière. Nous proposons ici l'exemple d'exploitation d'un document audiovisuel authentique en français diffusé sur TV5: Le défilé sur la Place Rouge à Moscou.

Au niveau de la composante sémiolinguistique, nous identifions un paradigme appartenant au vocabulaire militaire comme : « le défilé, le char, le missile intercontinental, l'uniforme de l'armée russe, l'ambiance sur la Place

Rouge, la fierté des soldats russes, la présence des chefs d'Etat étrangers, le cortège des militaires ». Il illustre la description ambitionnée par le gouvernement de promouvoir la puissance de son armée. Les commentaires accompagnent les images du cortège. La perception est à la fois auditive et visuelle. Dans un premier temps, les étudiants seront invités à écouter pour saisir l'intégralité de ces termes linguistiques chargés de sens, d'ailleurs une première compréhension est possible à l'aide de l'image.

Au niveau de la composante référentielle, les termes « Place Rouge, Vladimir Poutine, Kremlin, numéro 1 de la Russie, homme fort, Président chinois, l'absence des Occidentaux, les alliés, les victimes de la Seconde Guerre mondiale, la commémoration... », ainsi que les noms propres des personnes et des lieux renvoient à des références historiques et politiques. Ils sont porteurs de connotations riches sur le plan sémantique dont l'accès peut se faire par des questions que l'enseignant prend soin de poser après la perception auditive de ces unités significatives. Par exemple : de quel événement s'agit-il ? Que veut dire « l'homme fort » ? Qui est « l'homme fort du Kremlin » ? Quel est l'objectif de ce défilé ? Qui sont les Occidentaux absents à ce spectacle militaire ? Pourquoi, d'après vous, sont-ils absents ? Quels sont les alliés de la Russie pendant la Seconde Guerre mondiale ? Que fait-on habituellement pour la commémoration des victimes de guerre ?

Chaque question sera l'occasion d'ouvrir un vrai échange entre le professeur et les étudiants, aussi entre les étudiants eux-mêmes, puisqu'on fait appel à leurs connaissances acquises mémorisées pour faire l'analyse d'un nouvel événement dans un pays considéré comme point chaud d'une actualité dont tout le monde est plus ou moins au courant.

Au niveau de la composante discursive-textuelle, il s'agit d'un reportage télévisé dans l'habitude des médias en français : style de discours oral, prononciation claire et débit rapide synchronisé ou non avec l'image, une émission qui impressionne effectivement les étudiants téléspectateurs grâce à son ampleur car 16 000 soldats y ont participé. On peut demander aux étudiants d'imaginer le discours du président russe à une telle occasion ou de trouver les mots clés qui résument le défilé : « la démonstration de force de Moscou, la fierté des soldats russes, la fibre nationaliste, l'absence des Occidentaux ».

Au niveau de la composante politico-socioculturelle nous demandons d'identifier les champs lexicaux, par exemple ici : « la rencontre des dirigeants et l'échange des poignées de main entre le chef de la Russie et le dirigeant chinois, la signification du défilé sur la Place Rouge, la présence des dirigeants étrangers invités pour assister au défilé, l'enthousiasme des spectateurs sur le lieu, l'image de Vladimir

Poutine que les médias français veulent donner au monde, l'image de la puissance de l'armée russe, la fibre nationaliste d'un peuple à travers le défilé, ...». Du point de vue de l'analyse, les étudiants peuvent discuter pour chercher à comprendre le pourquoi de l'absence des chefs d'Etat occidentaux, les raisons des sanctions contre la Russie, le conflit entre l'Ukraine et la Russie, l'objectif du défilé conduit par Vladimir Poutine, la relation entre la Chine et la Russie, plus largement du passé historique lié à la Seconde Guerre mondiale. C'est à l'enseignant de peser l'importance de chaque élément pour guider la réflexion des étudiants. Dans ce type d'activité à laquelle chacun participe, l'apprentissage est motivé par l'interactivité avec la conjoncture internationale.

Le défilé militaire ne dépasse pas le domaine d'expérience des étudiants chinois, ils ont déjà assisté à ce genre d'événement sur le petit ou le grand écran. Le nom de Vladimir Poutine prononcé en français n'est pas totalement inconnu non plus, de même pour la Place Rouge, le Kremlin. Les moins familiers sont les termes militaires : char blindé, missile intercontinental, mais l'image peut faciliter l'accès au sens, la compréhension sémiolinguistique n'est donc pas difficile. Ce sont plutôt les connaissances dans les relations internationales qui font défaut : le pourquoi de l'absence des Occidentaux au spectacle militaire, les sanctions, le conflit en Crimée, les relations entre la Russie et l'Ukraine, les relations entre la Russie et le monde occidental, entre la Russie et les Etats-Unis... Une démarche interactive met en œuvre toute une stratégie pour réussir l'accès au sens qui est progressif au bout duquel, un défilé dans sa dimension militaire et politique internationale est appréhendé à travers la perception de tout un ensemble de signes linguistiques et non linguistiques conduisant à une interprétation profonde des significations : un défilé militaire dans un grand pays comme démonstration de force avec l'image d'un leader qui se pose comme défenseur de son pays.

Travailler la compétence en compréhension orale ne peut aboutir que dans une démarche interactive qui synchronise la perception auditive et l'accès au sens par tous les moyens. Le sujet traité, le contexte, l'image, les gestes, la paraphrase... tout doit être mis au service de la compréhension intégrant le processus d'acquisition du langage. Cela signifie que l'on ne se contente pas d'un accès au sens des signes linguistiques, mais que l'on cherche à favoriser la réflexion, c'est-à-dire rendre les étudiants capables de réfléchir sur ce qui est compris pour aller plus loin, être capable non seulement de faire la synthèse : tirer l'essentiel du contenu compris, mais aussi de poser des questions sur le sujet traité, en cas de l'exemple du défilé sur la Place Rouge, à la fin du cours, être capable d'intervenir avec des questions telles que : le défilé de la Place Rouge est-elle une démonstration de force face aux pressions de l'Occident ? Quelle est l'image de ce défilé aux yeux des Américains ?

La menace d'une « guerre totale » existe-t-elle réellement entre l'Ukraine et la Russie ? Les sanctions sont-elles unilatérales ou bilatérales entre la Russie et l'Union européenne ? Le but des questions est de faire comprendre le contexte mais aussi d'ouvrir sur un débat permettant d'élargir le champ d'expression. Les formes linguistiques extraites dans cet exemple comme dans tout document authentique doit mener à une compréhension en contexte et non à l'établissement d'une liste de vocabulaire hors-contexte comme il se faisait traditionnellement. Cette approche interactive est basée sur la notion communicative selon laquelle l'acte de langage n'est pas un acte de communication : « Le mot n'est pas une valeur sûre dont le sens serait fixé une fois pour toutes dans le dictionnaire. Au contraire il n'accède à l'existence et ne vit que dans et par le contexte particulier qui le suscite ¹²» .

Conclusion

La compétence en compréhension orale est majeure dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle est difficile à acquérir en contexte exolingue. C'est pourquoi il faut consacrer de longs efforts pour développer la sensibilité auditive, car pour comprendre, il faut d'abord percevoir les éléments de la langue porteurs d'informations, puis accéder au sens, c'est-à-dire travailler au niveau du champ sémantique du document audiovisuel qui est riche en informations culturelle, sociale, historique et politique. Les investigations en audition et en compréhension doivent être associées pour activer le processus cognitif au profit de l'acquisition du langage. L'univers sémantique du discours est infini, une exploitation qui se limite aux éléments linguistiques n'est pas profitable pour la formation de la compétence de communication. Seule la mise en œuvre de toutes les composantes discursives permet de développer la vraie compétence en compréhension et expression orale et finalement contribuer à améliorer la communication de l'apprenant.

Bibliographie

- Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M., 1990. *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- Baylon, C., Fabre F. 2002. *Initiation à la linguistique*. Nathan.
- Fu Rong, 2014. *De la formation au français langue-culture à l'éducation par le français langue-culture : pour un programme national innovant du FLE en Chine*, contribution au colloque, Université des Langues étrangères de Beijing.
- Yang Yanru, 2014. *Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales*, *Synergies Chine*, n° 9, p. 25-39. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chine9/YANG_Yanru.pdf [consulté le 02 mars 2015].

Notes

1. J. L. Austin, *Quand dire, c'est faire*, Edition du Seuil, pour la version française, 1970.
2. Michel Serre, *Petite Poucette*, Édition Le Pommier, 2012, p. 12.
3. G. Gougenheim, *Système grammatical de la langue française*, Paris, d'Artray, 1938 ; p. 13.
4. Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international, 1990, P. 95.
5. Baylon C., Fabre F. *Initiation à la linguistique*, Nathan, 2002, p. 103.
6. Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international, 1990, P. 95.
7. Ibid, P. 98.
8. Yang Yanru, *Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales*, *Synergies Chine* n° 9, p. 24.
9. Fu Rong, *La réforme du programme d'enseignement du français en Chine*, Communication au colloque international de 2014 intitulé Polyphonie franco-chinoise : mobilités, dynamiques, identitaires et didactiques.
10. Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. *Nouvelle Introduction à la Didactique du FLE* Paris : CLE international, 1990, p. 47.
11. Gladys Jean, *L'intégration de la grammaire dans une approche interactive/expérientielle en français de base*, www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cmlr.55.3.315, [consulté le 10 mars 2015].
12. Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. *Nouvelles Introduction à la Didactique du FLE* Paris : CLE international, 1990, p. 42.

La mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue vivante en contexte bilingue¹



CHEN Jiayin,

SIAE, Civil Aviation University of China, Tianjin,
jiayin_763@msn.com

Lucile BERTAUX

SIAE, Civil Aviation University of China, Tianjin,
lbertaux@hotmail.fr

Reçu le 21-04-2015/Évalué le 30-06-2015/Accepté le 10-10-2015

Résumé

Cet article rend compte de l'intégration récente de la perspective actionnelle dans les cours de français langue étrangère du Sino - European Institute of Aviation Engineering (SIAE). Cet article montre en quoi la perspective actionnelle répond aux besoins spécifiques des élèves - ingénieurs, comment appliquer ces principes en contexte bilingue tout en prenant en compte la culture d'apprentissage chinoise, et comment accompagner les étudiants et les enseignants à cette nouvelle méthode. A partir de l'analyse des pratiques des enseignants et des étudiants, nous avons relevé les intérêts mais aussi les limites de la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du français. Enfin, cet article propose d'appliquer les principes de la perspective actionnelle tout en intégrant des exercices et activités proches de la culture d'apprentissage chinoise.

Mots-clés : perspective actionnelle, tâche, projet, contexte bilingue; culture d'apprentissage chinoise

行为导向教学法在双语环境语言教学中的应用

摘要: 本文旨在介绍行为为导向的教学法在中欧航空工程师学院的实践运用。文章分析了该教学法如何满足工程师学生的特殊需求, 在兼顾中国学生的学习方法的同时, 如何恰当地将该教学法融入到双语学习环境中, 同时如何帮助学生和教师适应这一新的教学方法。通过对教学实践的分析, 我们总结了行为为导向的教学法在具体的法语教学背景下体现出的重要性和受限因素。最后, 文章提出将接近中国学习习惯的教学活动融入到行为教学法的实践中, 来满足特定环境下的教学需求。

关键词: 行为导向教学法, 任务, 项目, 双语环境, 中国学习文化

Application of Action-oriented Teaching Method in Bilingual Language Teaching

Abstract

This paper discusses the application of action-oriented teaching methods in Sino-European Institute of Aviation Engineering (SIAE). The paper analyses how the method is used to satisfy the special requirement of teachers and students in SIAE, to make the method appropriate to be used in a bilingual language environment, and to help both teachers and students get used to the new teaching method, the paper uses several real teaching cases, summarises the importance and restriction of action-oriented teaching method in teaching environment that uses French as a teaching language. The paper also proposes to combine teaching tasks correspond to Chinese study culture into the application of action-oriented teaching :therefore, the special teaching requirement could then be achieved.

Keywords: action-oriented teaching method, task, bilingual language teaching environment, Chinese study culture

Introduction

La culture d'apprentissage chinoise se caractérise par une centration sur les connaissances délivrées par les professeurs et sur la réussite aux examens (Pu, 2011 : 43) alors que la perspective actionnelle, au contraire, considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés (Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

L'objectif de cet article est de rendre compte de l'expérience de l'introduction de la perspective actionnelle dans les cours de français langue étrangère du Sino - European Institute of Aviation Engineering (SIAE). Le SIAE, école d'ingénieur sino-française est le fruit d'une coopération entre les grandes écoles d'ingénieurs françaises dans les domaines de l'aviation civile (ENAC) et de l'aéronautique (ISAE) et l'université de l'Aviation civile de Chine. Il délivre une formation de haut niveau en ingénierie sur le modèle des écoles d'ingénieurs françaises. Dans ce contexte, les apprenants sont amenés à acquérir de nouvelles compétences et méthodes d'apprentissage.

Le département de français du SIAE a pour objectif d'enseigner le français aux étudiants mais aussi de préparer au mieux les étudiants à la réussite de leurs études. Dès l'année 0, année consacrée essentiellement à l'apprentissage du français, les apprenants doivent progressivement s'adapter à de nouvelles méthodes d'apprentissage. L'approche actionnelle à partir de la méthode Alter ego + a été introduite aux cours de FLE du SIAE afin de répondre à un besoin : les étudiants apprennent le français afin de l'utiliser au cours de leurs études (pour comprendre des cours

de spécialité en français) et de leur vie professionnelle future. L'objectif des cours de français est donc de développer des compétences et stratégies pour apprendre à agir/interagir avec des locuteurs francophones (professeurs, étudiants, professionnels). Ils doivent donc devenir des usagers confiants de la langue française.

Comment appliquer les principes de la perspective actionnelle dans le contexte d'enseignement du SIAE tout en prenant en compte les habitudes d'apprentissage et représentations des étudiants et enseignants ? Quels sont les intérêts pédagogiques de l'apprentissage par l'action ? Quelles sont ces limites et comment y remédier ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons analysé les pratiques pédagogiques des enseignants et les représentations des étudiants à l'aide de questionnaires, entretiens et observations de classes. Les résultats de cette enquête nous ont permis de voir les nombreux intérêts pédagogiques de la perspective actionnelle mais aussi les limites de sa mise en œuvre dans notre contexte d'enseignement - apprentissage. Après avoir explicité la raison d'être de l'approche actionnelle, défini la notion de tâche et la démarche pédagogique par projet, nous présenterons les enjeux de l'introduction de la perspective actionnelle dans les cours de FLE du SIAE, les limites et les solutions envisagées.

1. La perspective actionnelle

1.1 Définition

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) préconise la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues :

« La perspective est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement *donnés*. » (Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

L'apprenant, considéré comme acteur social, est amené à acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Dans la perspective actionnelle, le rôle de l'apprenant n'est plus de restituer un savoir, ni d'appliquer une règle en faisant des exercices, mais d'agir en autonomie en interaction avec ses pairs. La réussite de la tâche dépend de l'entraînement dont l'apprenant aura pu bénéficier avant de la réaliser. La séquence didactique doit permettre à l'apprenant de s'approprier les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche.

Dans l'approche actionnelle, la construction d'une unité didactique se fera autour de cette question : Quels sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre nécessaires à la réalisation d'une tâche ? L'utilisateur-apprenant est donc au cœur de l'apprentissage. Il agit pour apprendre. Avant la réalisation de la tâche finale, il est

nécessaire de faire des conceptualisations langagières (grammaticales, lexicales, phonétiques) et socioculturelles.

« *L'apprenant pourra donc réaliser un ensemble d'exercices/activités qui vise l'acquisition, l'installation et l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure.* » (Denyer, 2003 : 151).

1.2 La construction du savoir par l'action

Pour l'enseignant, il ne s'agira plus de délivrer des savoirs ou de diriger des exercices mais de fonctionner comme un accompagnateur. L'enseignant devra observer, analyser, orienter, rectifier la démarche de résolution de la tâche. Le rôle de l'enseignant est de fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution. Il s'agit d'une construction du savoir et non une réception/application du savoir. L'approche actionnelle se base sur les théories constructivistes pour lesquelles le savoir n'est plus un « objet à acquérir », mais résulte d'une construction par le sujet - apprenant.

1.3 La tâche

Dans la classe de langue, la tâche permet aux apprenants d'utiliser la langue dans une situation proche de la réalité. Une tâche peut impliquer chacune des aptitudes langagières (réception, production, interactions orales ou écrites). La tâche implique un problème/une situation à résoudre ou un but, elle doit être contextualisée et complexe. La production finale est longue et peu prévisible, alors que la production d'un exercice/d'une activité est prévisible et limitée. (Denyer, 2003 : 151). La tâche est l'aboutissement du processus d'acquisitions des connaissances et compétences nécessaires pour réaliser la tâche.

1.4 Le projet

Le projet est un processus qui comprend un ensemble de tâches complexes à réaliser. Claire Bourguignon définit la notion de projet dans la perspective actionnelle :

« *Un projet est un processus. Il se déroule dans un contexte donné et est soumis à un ensemble de contraintes. Travailler en projet est un mode d'organisation particulier qui permet de réussir la réalisation de tâches complexes à condition de respecter une certaine démarche* » (Bourguignon, 2009 : 58).

La réalisation de projets pour l'apprentissage du français correspond bien à notre contexte puisque les étudiants - ingénieurs doivent progressivement être préparés à réaliser des projets en groupe. Claire Bourguignon considère d'ailleurs l'apprenant - usager de la langue comme un ingénieur.

2. Les enjeux de la perspective actionnelle en contexte bilingue

2.2. Utiliser la langue cible en toute confiance

L'un des enjeux de la perspective actionnelle est de permettre aux apprenants d'agir avec la langue dans des situations authentiques. L'apprenant doit pouvoir agir en langue étrangère en toute confiance. Les approches traditionnelles, basées sur la grammaire - traduction ne permettent pas aux apprenants de réutiliser leurs connaissances en dehors de la classe. Dans l'approche actionnelle, l'objectif est d'utiliser la langue avec confiance et efficacité avec d'autres locuteurs. Pour apprendre une langue, les apprenants doivent l'utiliser librement, sans avoir peur de faire des erreurs de syntaxe. L'important est de se faire comprendre et de comprendre l'autre pour agir/interagir. Les enseignants doivent donc aider les apprenants à utiliser la langue sans avoir peur de faire des erreurs. (Pluskwa, Willis, 2009 : 205).

2.2. Construire des compétences par les travaux de groupes

L'exécution des projets ou des tâches forme aussi les compétences non-langagières des étudiants. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'a pas uniquement pour objectif de faire acquérir des connaissances langagières ou communicatives, il peut aussi offrir une formation plus humaine et intellectuelle.

« Il faut savoir que l'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. » (Bourguignon, 2006 : 61)

Dans l'approche actionnelle, les interactions entre apprenants et entre apprenants-enseignant sont inévitables. Pour accomplir un projet, les apprenants expriment leurs propres idées et écoutent les points de vue des autres membres du groupe. Cette interaction permet aux étudiants d'enrichir leurs idées et développer la créativité et l'originalité. En même temps, elle favorise la convivialité et la coopération en créant des liens entre les apprenants.

Les apprenants n'ont pas toujours un répertoire assez « riche » pour atteindre leur résultat du projet, et c'est un problème incontournable pour les apprenants

de niveau débutant et intermédiaire. Dans ce cas- là, ils tendent à apprendre par eux-mêmes les actes de parole dont ils ont besoin ou sont obligés d'employer des stratégies de communication : chercher un équivalent du mot ou de l'expression attendus ou essayer d'expliquer ce qu'ils veulent exprimer. Au fur et à mesure, les projets et les tâches offrent aux apprenants une occasion d'apprendre à apprendre. Les projets permettent non seulement aux apprenants d'utiliser la langue vivante mais les sensibilisent à l'autoévaluation et à la construction de nouvelles stratégies d'apprentissage.

2.3 Préparer la vie scolaire et professionnelle dans un contexte bilingue

Le SIAE² offre aux étudiants un contexte scolaire bilingue dans lequel se forment les futurs ingénieurs bilingues - chinois et français. Les cours de langue française ont pour objectif de préparer les étudiants à s'adapter à la méthode pédagogique française et de faciliter leur démarche bilingue en milieu professionnel (au cours de leurs stages et de leurs emplois futurs). Dans un établissement universitaire sino-français, l'exécution des tâches et des projets en langue française s'appuie sur la présence et l'intervention des « acteurs » sino-français : les « acteurs » chinois sont les apprenants de la langue française, les « acteurs » français ou francophone sont les étudiants français du SIAE dans le cadre d'échanges, les professeurs qui travaillent en permanence ou interviennent de façon ponctuelle dans l'enseignement à l'Institut, et les professionnels français des partenaires industriels européens. De ce fait, une méthode pédagogique de langue basée sur les tâches et les projets favorise les interactions interculturelles et la préparation linguistique et méthodologique dans un contexte scolaire ou professionnel bilingue.

2.4 Encourager et motiver les apprenants

Agir en langue étrangère ouvre une voie pour l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. La langue n'est pas simplement un outil de communication qui permet de passer et recevoir des informations, elle est aussi un vecteur de la culture dont elle est issue. En effet, les tâches ou les projets permettent de développer l'évaluation de la compétence mais aussi l'apprentissage en autonomie de la langue - culture. En accomplissant des tâches ou des projets, les apprenants acquièrent plus de confiance en eux par la pratique de la langue étrangère, les interactions avec les natifs, et par l'achèvement du projet. Par ailleurs, l'exécution d'une tâche ou d'un projet favorise les échanges interculturels avec les interlocuteurs. Les apprenants sont plus motivés par la découverte des aspects culturels et

le développement de la confiance en eux. Les étudiants utilisent la langue en tant qu'acteur social, et se rendent compte qu'ils arrivent à utiliser la langue française, ils sont donc plus motivés à apprendre. Certains étudiants qui rencontrent habituellement des difficultés en français peuvent jouer un rôle dans la réalisation de la tâche et faire appel à d'autres compétences (dessiner, filmer, prendre des photos, réaliser une affiche, réaliser un Power point). Dans un groupe, certains apprenants pourront apporter les savoirs linguistiques, d'autres les savoirs - être, d'autres les savoir-faire, etc. Chaque apprenant est amené à s'impliquer dans la tâche finale à réaliser, ce qui est source de motivation.

2.5. Définir un projet en fonction des besoins et du contexte

Les tâches et les projets doivent être définis en fonction des centres d'intérêt et des besoins des apprenants. Citons l'exemple du SIAE, les étudiants sont de futurs ingénieurs en aviation qui s'intéressent aux sciences et techniques avancées. Leur méthode préférée pour accomplir un projet est celle qui est logique, ponctuelle et innovante. De ce fait, il est indispensable de modifier les tâches ou projets proposés dans le manuel Alter ego + utilisé au SIAE. Par exemple : dans Alter Ego+ A2, le projet proposé à la fin du dossier 2 est de « déterminer le panel des métiers à présenter ». Pour répondre aux besoins des apprenants, les professeurs du SIAE ont adapté le projet proposé par le manuel au contexte : « déterminer le panel des métiers en ingénierie de l'aviation ». Cette adaptation peut d'un côté attirer l'attention des étudiants ingénieurs, d'un autre côté leur faire découvrir quelques termes professionnels des entreprises aéronautiques qui leur seront utiles pour leur cursus universitaire et professionnel. Finalement, le choix du projet doit tenir compte des dispositifs et supports techniques. Grâce au contexte bilingue du SIAE, on peut définir des tâches ou projets qui demandent des interactions avec les francophones. Mais le contexte homogène du groupe peut poser problème pour la mise en œuvre de certains projets. Par exemple, le dossier 1 du manuel Alter Ego +A1 propose le projet suivant : « pour faire la carte d'identité du groupe, vous allez : faire le trombinoscope du groupe » (tâche Leçon 1), « faire le carnet d'adresses du groupe et situer les personnes dans la ville » (tâche leçon 2), « représenter le profil international du groupe » (tâche leçon 3). C'est un projet typiquement conçu pour un groupe hétérogène qui n'est pas adapté aux apprenants chinois. Il est nécessaire de l'adapter à un public homogène. Par exemple, nous avons modifié la tâche 2 : « Faire le carnet des villes natales du groupe et situer les personnes en Chine », tâche 3 : « Représenter le « profil chinois » du groupe ». Par ailleurs, l'accès aux outils numériques est un élément déterminant pour la forme et le contenu des projets. Pour les apprenants qui ont accès à Internet et qui disposent d'un ordinateur privé

ou d'une tablette numérique, les ressources des informations sont plus variées et riches et permettent aux « acteurs » de sélectionner les informations, de travailler plus efficacement ou de réaliser éventuellement leur projet à l'aide de logiciels et d'outils numériques. Pour les apprenants qui n'ont pas accès aux outils numériques, les projets peuvent se faire sous forme papier, la forme et la recherche/sélection des informations sont alors plus limités.

2.6. Evaluer les compétences et le projet

Dans l'accomplissement des projets ou des tâches, les apprenants peuvent tester leurs compétences. Il s'agit donc d'un processus d'auto-évaluation.

La réalisation d'un projet permet au professeur et aux apprenants d'évaluer les acquis. Au SIAE, nous pratiquons deux sortes d'évaluation des tâches ou des projets : l'auto-évaluation faite par les apprenants et l'évaluation de l'enseignant. Les apprenants s'autoévaluent à partir de grilles d'auto-évaluation qui se présentent sous forme de portfolios. Ils évaluent leurs compétences avant et après la réalisation d'un projet. La grille d'évaluation du projet doit couvrir les aspects suivants : la cohérence (respect de la consigne, cohérence du projet), la créativité, la coopération (participation de chaque étudiant, travail d'équipes) et les aspects langagiers. Pour motiver les étudiants à accomplir les tâches et projets, l'enseignant peut noter les réalisations de chaque groupe à partir d'une grille d'évaluation. En outre, avoir un espace réservé à l'affichage des meilleurs projets (écrit ou dessiné à la main, photos, journal, vidéos, etc.) permet de motiver les apprenants. Les productions peuvent être affichées dans la classe (support papier) par exemple, ou mis en ligne via le réseau social en ligne de la classe (« We chat »). L'affichage des productions peut encourager les étudiants dans l'apprentissage de la langue par projet.

3. Les résultats de la mise en œuvre de la perspective actionnelle au SIAE

3.1 Les apports de l'apprentissage par projet

Afin d'évaluer les apports et limites de la mise en œuvre de l'approche actionnelle au SIAE, nous avons soumis des questionnaires aux étudiants et enseignants du SIAE. A partir des résultats de cette enquête et d'observations de classes, nous avons pu observer les apports de la nouvelle méthode.

D'après les professeurs, les étudiants de la promotion 2014, année de la mise en œuvre de la perspective actionnelle à partir du manuel *Alter ego* + au SIAE, ont un meilleur niveau de français, sont plus motivés, et sont plus à l'aise en production et en interaction. D'après les professeurs ayant répondu à l'enquête, l'approche actionnelle favorise la motivation des étudiants et leur permet de pratiquer la langue à l'oral et à l'écrit. De plus, le recours à la tâche finale permet aux professeurs d'évaluer les compétences acquises et aux étudiants de s'autoévaluer. Le travail en groupe développe la coopération entre apprenants et permet aux apprenants d'exprimer leurs opinions, écouter les autres et leurs idées, enrichir leurs idées et développer la créativité. D'après l'enquête des étudiants, la majorité (73%) des étudiants préfère la réalisation de projets et 61% des apprenants préfèrent les jeux et activités ludiques parmi les activités suivantes : compréhension orale (audio et vidéos), compréhension écrite, exercices de grammaire et vocabulaire, exercices de phonétique, jeu de rôle/dialogues, projet de groupes/tâches. Ces résultats montrent que les tâches et les activités ludiques/jeux au cours desquels les apprenants sont amenés à agir en français motivent les étudiants. Ils préfèrent l'approche actionnelle à la méthode d'apprentissage traditionnelle en langue étrangère qu'ils ont connu jusqu'à présent. D'après la majorité d'entre eux (62%), cette nouvelle approche leur offre plus d'interactions en classe. Un tiers des étudiants apprécie l'apprentissage en autonomie au SIAE, par rapport à l'apprentissage mécanique des dialogues et du vocabulaire. 25% des étudiants expriment leur préférence du rôle de l'enseignant au SIAE par rapport au rôle du maître qui délivre des connaissances linguistiques. Ils préfèrent « apprendre en comprenant et pratiquant la langue ». Certains étudiants affirment qu'ils ont appris « *une nouvelle méthode de pensée* » au SIAE en apprenant la langue française. Par ailleurs, les étudiants se sentent plus à l'aise pour pratiquer la langue au cours de français.

3.2. Les limites de la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte bilingue

A partir des résultats des enquêtes et des observations de cours, nous avons pu observer plusieurs limites : le recours à la langue chinoise lors de la réalisation des tâches, les représentations et les habitudes d'apprentissage, la difficulté à travailler en groupe. Les enseignants remarquent que les apprenants ont tendance à utiliser la langue chinoise pour réaliser les tâches collectives. 70% des étudiants ont recours à la langue maternelle en classe. Influencés par leurs habitudes d'apprentissage, les étudiants chinois ont toujours tendance à traduire du chinois vers le français quand ils accomplissent une tâche. Lors des travaux de groupe, ils utilisent souvent le chinois pour interagir entre eux et réaliser la tâche. Par ailleurs, d'après les

enquêtes, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés en compréhension orale, cela s'explique par les représentations et habitudes d'apprentissage des étudiants chinois qui ont tendance à vouloir tout comprendre. Dans la perspective actionnelle, il s'agit seulement de repérer les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. Le recours au document authentique permet d'être en contact avec la langue « authentique » mais n'a pas vocation à être entièrement compris et appris par cœur. Or, les étudiants chinois n'ont pas l'impression de remplir leur objectif de compréhension s'ils ne comprennent pas tout. Les étudiants, face à un document authentique, veulent comprendre et retenir tous les mots de vocabulaire par cœur. Un travail pour faire émerger et évoluer les représentations des étudiants doit donc être fait en classe. Enfin, les étudiants chinois ne sont pas habitués à travailler en groupe, ils ne savent pas toujours comment se répartir les tâches. Certains préfèrent travailler seuls plutôt que de travailler avec les autres. En tant que futurs ingénieurs, ils doivent apprendre à travailler en équipe. Certains étudiants restent réticents à cette nouvelle approche et ont l'impression de ne pas atteindre leurs objectifs s'ils ne parviennent pas à tout comprendre et à tout apprendre par cœur.

4. Perspectives

4.1 Définir un contrat d'apprentissage

Afin de remédier aux difficultés rencontrées, l'équipe pédagogique a réfléchi à des réajustements du dispositif. Pour remédier au recours systématique à la langue chinoise, la définition d'un contrat d'apprentissage dans lequel les apprenants s'engagent, entre autres, à n'utiliser que le français en classe semble nécessaire. Par exemple, après avoir acquis le niveau A1, l'enseignant peut définir avec les étudiants un « règlement » du cours de français dans lequel il est notamment proposé de ne pas parler chinois en cours, mais aussi de participer activement en classe, de faire régulièrement ses devoirs, d'apprendre le lexique et les règles de grammaire régulièrement, de s'investir dans les projets, etc. Ce contrat permettra de définir des « règles » pour rendre l'enseignement - apprentissage plus efficace. Définir ce contrat en lien avec les apprenants est important afin de les motiver et de les impliquer davantage dans le processus d'apprentissage. La définition de ce contrat peut faire l'objet d'une tâche à réaliser en classe. De plus, pour éviter le recours à la langue maternelle, l'enseignant peut rappeler l'interdiction d'avoir recours au chinois dans les consignes des tâches ou projets en groupes.

4.2. Définir les rôles de chacun dans un projet de groupe

Pour favoriser la participation de chaque apprenant au projet et faciliter les travaux de groupe, l'enseignant peut définir avant la démarche du projet, les rôles

de chaque apprenant : le rapporteur, le secrétaire, le technicien, etc. Les rôles de chacun peuvent être différents pour chaque projet afin de développer des compétences différentes. Il est également possible de laisser les étudiants choisir leur rôle au sein du groupe en leur demandant de changer de rôle à chaque projet. Par ailleurs, pour la constitution des groupes, l'enseignant pourra prendre en compte les différents types d'apprenants : spontané, réfléchi, réservé, méthodique.

4.3. Prendre en compte la culture d'apprentissage chinoise

Afin de prendre en compte les représentations et habitudes d'apprentissage du public, l'approche actionnelle ne peut pas être imposée dès le départ dans notre contexte, et doit être amenée de manière progressive en intégrant des activités et exercices dont les étudiants chinois ont l'habitude : dictée, apprentissage de dialogue par cœur, exercices structuraux. Ces exercices peuvent être intégrés aux séquences d'apprentissage pour permettre aux étudiants d'acquérir les outils langagiers, linguistiques, grammaticaux, phonétiques qui permettront aux étudiants de réaliser une tâche en fin de séquence. L'intégration de ce type d'exercices/activités permet de rassurer les étudiants tout en les aidant à acquérir les outils nécessaires pour la réalisation de la tâche finale.

En guise de conclusion

Après avoir explicité la raison d'être de l'approche actionnelle, défini la notion de tâche et la démarche pédagogique par projet, nous avons présenté les enjeux de cette méthode dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du français, les limites et les solutions envisagées. L'intégration de l'approche actionnelle au SIAE s'est révélée positive : elle a permis aux apprenants-futurs ingénieurs de construire leurs compétences, d'être plus à l'aise en production et interactions orales/écrites. Cette méthode les prépare à utiliser en toute confiance la langue française au cours de leurs études et dans leur avenir professionnel. Toutefois, nous avons constaté les limites de l'intégration de l'approche actionnelle dans notre contexte : le recours à la langue maternelle lors des projets, les représentations et habitudes des apprenants, la difficulté à travailler en groupes. L'approche actionnelle doit donc être contextualisée et adaptée au public chinois. Pour éviter le recours à la langue maternelle, nous proposons la définition d'un contrat d'apprentissage. Pour faciliter le travail de groupe, il est indispensable de bien définir les rôles de chacun dans la réalisation d'un projet. Enfin, prendre en compte la culture d'apprentissage chinoise est essentiel : les enseignants peuvent intégrer des exercices rassurant les étudiants chinois aux séquences d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants doivent être accompagnés dans la mise en œuvre de cette démarche (formation,

échanges sur la définition des tâches, réunions pédagogiques, observations de classes, questionnaires d'évaluation). Les échanges formels et informels au niveau de l'équipe pédagogique permettent d'améliorer les pratiques et adapter les principes de la perspective actionnelle au contexte. Comme dans tout dispositif, la mise en œuvre d'une nouvelle méthode implique des évaluations et observations régulières des pratiques afin de les réajuster constamment.

Bibliographie

Bourguignon, C. 2009. « L'apprentissage des langues par l'action ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* : douze articles pour mieux comprendre et faire le point, p.50-77.

Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique des langue-cultures ». *Synergie Europe*, n°1, p. 58-73.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [consulté le 10 avril 2015].

Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier.

Denyer, 2003, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 141-157.

Gaouao, M, 2009. « L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures ». *Synergies Algérie*, n° 4, p.209-216.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf> [consulté le 10 avril 2015].

Puren, C., 2006. « De l'approche communicative à la perspective Actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, p.37-40.

Puren, C., « De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, n° 23, p.126-130.

Pu, Z., 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise », *Synergies Chine*, n°6, p.37-45. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> [consulté le 10 avril 2015].

Notes

1. 中央高校基本科研业务经费编号 ZXH2012H009
2. Institut Sino-Français de l'ingénierie aéronautique

Une morphologie au service de l'enseignement du vocabulaire français aux étudiants chinois



Wang Wenxin

Université des Etudes internationales de Shanghai, Chine
valeryw@163.com

Reçu le 25-09-2015/Évalué le 30-10-2015/Accepté le 20-11-2015

Résumé

Les méthodes de l'enseignement du FLE en Chine connaissent une diversification croissante, mais ont peu évolué dans l'enseignement du vocabulaire, car en général, les enseignants ou auteurs de manuels se contentent de choisir une liste de mots prétendus « nouveaux » dans les textes et les classer vaguement selon leurs « degrés de difficulté ». Cet article présentera une morphologie « relookée », qui consiste à réorganiser l'enseignement du vocabulaire autour d'un axe morphosémantique, c'est-à-dire, à travers un véritable vocabulaire systématique ou des séries de mots établies selon les formes et significations de ces derniers.

Mots-clés : FLE en Chine, enseignement du vocabulaire, lexicologie, morphologie, approche morphosémantique

形态学应用于对中国学生的法语词汇教学

提要：在中国开展的法语教学方法正不断丰富，但在词汇教学方面却很少变化，因为通常来讲，教师或教材编写者仅满足于在课文中挑选一些所谓的“新词”，并将它们根据“难度”大致分类。这篇论文将介绍一种“改头换面”的形态学，其在于以形态语义为中心，也就是说，通过一份系统的词汇表或者根据单词形式和意义确定的单词系列来组织词汇教学。

关键词：中国法语教学；词汇教学；词汇学；形态学；形态语义教学法

One morphology for teaching French vocabulary to Chinese students

Abstract

The methods of teaching French as foreign language in China are increasingly diversified, but there has been little change in the teaching of vocabulary, because, in general, teachers and textbook writers merely select a list of so-called “new words” in texts and classify them vaguely according to their “degree of difficulty”. This article will present a “new-look” morphology, which involves reorganizing the vocabulary teaching around a morphosemantic axis, that is to say, through a real and systematic vocabulary or series of words established according to the forms and meanings of the latter.

Keywords : French teaching in China, vocabulary teaching, lexicology, morphology, morphosemantic approach

Introduction

En vue de trouver une morphologie au service de l'enseignement du FLE et en particulier de l'enseignement du vocabulaire à l'adresse des étudiants chinois, nous serons d'abord tenu de passer en revue quelques notions fondamentales en nous référant à quelques ouvrages dont les valeurs sont largement reconnues en Chine, puis de présenter notre conception d'une didactique morphosémantique de l'enseignement du vocabulaire.

1. Notions fondamentales

1.1. Le lexique et le vocabulaire

La définition de ces deux termes varie selon ceux qui les utilisent. Nous serions tentés d'appeler « lexique » l'ensemble des unités lexicales (mots et syntagmes de mots lexicalisés) qu'une langue met à la disposition de ses usagers et de ses apprenants, et « vocabulaire » l'ensemble des unités lexicales qu'un usager ou apprenant connaît. Ce sont deux ensembles abstraits : il paraît invraisemblable de préciser le nombre des unités qu'ils englobent ; ce sont aussi deux ensembles ouverts : des unités vieillissent ou même s'oublent, et de nouvelles unités se produisent, entrent dans le lexique commun.

Toutefois, nous devrions nous rendre compte qu'on utilise souvent ces deux termes sans faire de différence entre eux, même dans certains ouvrages linguistiques.

1.2. La lexicologie

L'étude du lexique constitue la lexicologie. Mais nous devrions aussi prendre en considération la remarque de Liang Shouqiang, selon laquelle la lexicologie n'est jamais devenue une discipline totalement indépendante, étant donné que les formes et la formation des mots font l'objet de la morphologie, qui est plutôt une branche de la grammaire, tandis que les significations des mots font l'objet de la sémantique. En tout cas, il trouve que la lexicologie française s'écarte dans une certaine mesure de la lexicologie entendue par les chercheurs chinois. (Liang, 1964 : 1)

Malgré cette réserve, Liang Shouqiang considère lui-même la lexicologie comme une discipline indépendante et il étudie les syntagmes lexicalisés aussi bien que les mots dans son ouvrage. En attendant d'examiner le statut de la lexicologie dans le domaine de la linguistique, nous pourrions déjà redéfinir cette discipline de la manière suivante : la lexicologie étudie les unités lexicales, les mots ainsi que les syntagmes de mots lexicalisés, dans leur ensemble, et elle étudie à la fois la formation et les significations de ces unités.

1.3 De la lexicologie à d'autres branches de la linguistique

La lexicologie constitue avec la grammaire et la phonétique trois grands domaines de recherche et d'enseignement de langues : la lexicologie étudie la formation et les significations des unités lexicales (dont les mots en particulier), la grammaire étudie la combinaison des unités lexicales dans les phrases (« syntaxe » traditionnelle), les parties du discours ainsi que les flexions des mots (« morphologie » traditionnelle) et la phonétique se consacre à l'étude des sons.

Or, cette tripartition traditionnelle est concurrencée par une autre, plus récente : la sémantique, la syntaxe et la phonologie, qui ont connu toutes les trois un grand développement dans la linguistique moderne : la sémantique a pour objet d'étude les significations des unités lexicales et d'autres unités, la syntaxe la combinaison des unités lexicales (voire celle des morphèmes selon certains linguistes tels que Bloomfield) et la phonologie les sons relatifs à la production de significations.

1.4. La morphologie

Le bilan ci-dessus nous montre que le statut de la morphologie, laquelle « distribue (les mots) en différentes classes, nommées *parties du discours* (nom, verbe, etc.) » et « indique toutes les variations qu'un même mot peut subir¹ en donnant les règles pour la formation des genres et des nombres, pour la déclinaison², pour la conjugaison³ » (Ducrot, Todorov, 1972 : 71), est remis en question aujourd'hui. Il faut d'ailleurs remarquer que l'étude de la formation lexicale a aussi connu une évolution considérable. Zhang Zhigang et Mi Ning en font la définition suivante dans *La formation des mots français* : « Quand on s'efforce de savoir comment les mots ont été créés, pour en induire les lois, puis les classer et les mettre en ordre, on fait alors une étude qui se nomme la *Formation des mots*. » (Zhang, Mi, 1985 : 1-2) ⁴

L'avis que Qi Yucun donne dans *l'Introduction à la linguistique* est aussi intéressant : « Depuis ces dernières années, avec l'approfondissement des connaissances du mécanisme de la formation lexicale, on est à même de faire des descriptions plus fidèles de ce système de formation et des réflexions plus mûres sur les questions théoriques qui s'y posent. La formation des mots comme une discipline se retrouve en plein développement. » (Qi, 1985 : 253) ⁵

Cependant, les opinions divergent sur le statut de cette discipline. Voici quatre opinions présentées dans cet ouvrage (Qi, 1985 : 253-254) :

la formation des mots comme une discipline	branche de la lexicologie
	branche de la morphologie, qui appartient à son tour à la grammaire
	juxtaposée avec la morphologie et la syntaxe dans la grammaire
	intermédiaire entre la lexicologie et la grammaire

Toutes ces opinions sont traditionnelles. Elles reconnaissent toutes les quatre que les mots sont des unités fondamentales de la langue. Mais certaines écoles de la linguistique moderne, telles que le structuralisme américain, ne considèrent plus les mots comme unités fondamentales de la langue. De leur point de vue, la morphologie n'a plus lieu d'exister.

A notre avis, la morphologie étudie la formation des mots et d'autres unités lexicales (la formation des unités lexicales, ou plus sommairement « la formation lexicale »), leurs structures ainsi que les variations formelles que les mots peuvent subir dans les énoncés langagiers ; c'est une discipline croisée de la lexicologie et de la grammaire et liée étroitement à la sémantique et à la syntaxe.

2. L'importance de la morphologie pour l'enseignement du vocabulaire

La flexion constitue toujours une partie très importante de la grammaire et de son enseignement. Quant à la formation lexicale, la place qu'elle occupe dans notre enseignement laisse encore beaucoup à désirer : on fournit par-ci des bribes de connaissances de cette étude, telles que « Les adverbes en - *ment* » dans un manuel de français (Ma, Lin, 1992 : tome II, leçon 11) et propose par-là quelques exercices thématiques, comme celui-ci dans un manuel français (Monnerie-Goarin, 1991: tome I, cahier d'exercices, leçon 11) :

Compléter avec les noms, les verbes, les adjectifs qui manquent en utilisant votre dictionnaire :

Noms	Verbes	Adjectifs
.....	serviable
.....	lourd
.....	embellir
des frites

Ces connaissances et exercices sont loin d'être complets et systématiques. D'après nous, l'étude de la formation des unités lexicales rend celles-ci plus transparentes, plus compréhensibles et donc plus faciles à retenir par les apprenants. D'ailleurs, cette étude apprend à nos étudiants à bien interpréter les unités lexicales nouvelles pour eux et les néologismes proprement dits, leur révèle la structure du lexique de

la langue étudiée et les aide à charpenter leur vocabulaire. Nous devrions accorder beaucoup plus d'attention à cette étude dans notre enseignement et dans nos recherches pédagogiques.

3. Conception d'une approche morphosémantique

Cette conception ne sera peut-être pas exhaustive, mais nous voudrions, avec un peu d'ambition, qu'elle soit nouvelle et pragmatique. Au cours de son application, elle devra s'appuyer sur nombre d'exemples, dont certains seront même à trouver dans des champs extérieurs à la morphologie proprement dite. D'ailleurs, c'est à partir du lexique français élémentaire que nous devrions entamer une telle conception, que nous soyons enseignants, auteurs de manuels ou didacticiens.

3.1. Initiation aux notions

Le premier travail serait de faire connaître aux étudiants les notions de morphologie et de sémantique les plus importantes à travers les textes et exercices choisis, rédigés voire composés spécialement dans cette intention. Une définition ou explication directe de ces notions serait possible pour les étudiants du niveau avancé.

Ils auraient à connaître avant tout les notions de « mots » et de « morphèmes », puis celles de « syntagmes de mots lexicalisés » (locutions, mots composés), « degrés de lexicalisation », « marques flexionnelles » (morphèmes grammaticaux) qui sont en opposition entre elles, avec les genres des adjectifs ou d'autres choses comme exemples. Quant à l'enseignement de ces genres, la récapitulation que Gu Jiachen en a faite dans sa *Grammaire systématique du français* (Editions de l'Université de Beijing, 1989)⁶ pourrait servir de référence.

A enseigner également, d'une manière ou de l'autre : les terminaisons verbales en double opposition et *battre, vaincre, vendre* conjugués comme exemples pour établir in fine un tableau plus pratique des conjugaisons des verbes ; la classification des morphèmes et des mots, qui pourrait être adaptée de celle de M.-F. Mortureux ; les parties du discours, dont l'étude contiendrait l'approfondissement des notions de « morphèmes » et de « morphologie » en se référant à certains linguistes comme André Martinet, le rejet de l'opposition entre les « mots lexicaux ou pleins » et les « mots grammaticaux ou vides », parce que même les mots les plus « grammaticaux » ou « vides » dénomment toujours quelque chose et qu'en vue d'établir la cohérence terminologique, tout mot devrait être considéré comme « lexical ». Les différents sens et usages du mot « plein », entre autres, pourraient servir d'illustration de ce rejet, que nous trouvons important pour l'apprentissage

des mots. En plus, nous pourrions reclasser les mots en six grandes catégories (déterminants, mots personnels, mots interrogatifs, mots relatifs, mots interjectifs et mots dénominatifs) pour bien organiser l'enseignement du vocabulaire.

3.2. Les déterminants

Le second travail pourrait se consacrer aux « déterminants » : la notion de “détermination” serait à approfondir par quatre autres notions : déterminants intensifs (adjectifs interrogatifs, démonstratifs, possessifs, indéfinis, numéraux cardinaux), qui semblent indispensables à toutes les langues ; déterminants non intensifs (les articles), qui manquent à beaucoup de langues, dont le chinois, et créent donc des difficultés à nos étudiants ; détermination simple : déterminant + substantif ; détermination complexe : déterminant + substantif + épithète, complément ou proposition déterminatifs (à distinguer de ceux qui sont explicatifs).

On pourrait ensuite se consacrer à l'étude des adjectifs indéfinis - sous-catégorie traditionnelle qui inclut le plus de mots parmi tous les déterminants (sauf les numéraux cardinaux). Ces indéfinis ont des acceptions et des emplois très variés et posent de nombreuses difficultés à nos étudiants de français. Nous aurions d'abord à étudier, par exemple, « autre » et « même », puis les numéraux ordinaux et cardinaux, pour remettre ces deux mots ainsi que les numéraux ordinaux au rang des adjectifs qualificatifs avec une justification adéquate. Dans cette étude, nous devrions surtout indiquer à nos élèves les emplois qui présentent une certaine délicatesse, mais qui ont été négligés par leur manuel.

Les locutions que ces mots forment et les mots dérivés d'eux mériteraient aussi d'être étudiés ; quelques familles de mots (et de locutions) établies avec soin permettraient aux élèves d'apprendre plus de mots et surtout de s'initier aux liens morphosémantiques entre les mots appris. Ce genre de travail est fortement recommandable pour aider les élèves à structurer leur vocabulaire, par exemple, leur établir la famille des locutions conjonctives concessives axée sur « même » et la faire entrelacer avec la famille de « quand » et celle de « lors ». Des comparaisons seraient possibles : « même si » et « si même », « quand même » et « même quand », « lors même que / alors même que » et « même lorsque » (rapports de temps, d'opposition, etc.) ...

Si l'on continuait sur cette lancée, on pourrait encore entreprendre d'autres comparaisons avec d'autres familles de mots, telles que celle de « premier », mot susceptible d'être confronté à « primitif », « primaire », « primordial » ou « prime » ; et parmi les substantifs, « primat », « primauté » et « priorité » pourraient être mis

en relation entre eux. De plus, comme travaux d'approfondissement ou d'extension, une étude comparative serait encore possible sur « même », « pareil », « tel », « égal » et sur les expressions ou locutions qu'ils composent : « sans pareil », « sans égal », « n'avoir d'égal que », « d'égal à égal », etc.

Puis, à l'étape suivante, nous pourrions étudier les autres adjectifs indéfinis et la pronominalisation des déterminants : répartition possible des adjectifs indéfinis en quatre groupes pour les organiser et en approfondir la compréhension par les étudiants ; analyse détaillée de « tout » par rapport à « chaque », « aucun », « nul » ou à « pas un » ; comparaison entre « tout » substantif et « tout » pronominal ; analyse détaillée de « tel » et la pronominalisation de ce mot ; pronominalisation des déterminants dans l'ensemble ; combinaison de déterminants...

3.3. Les syntagmes de mots lexicalisés

Une troisième étude pourrait s'effectuer sur les syntagmes de mots lexicalisés, qui seraient à classer en quatre catégories (proverbiaux, terminologiques, idiomatiques et syntaxiques). Dans l'étude des syntagmes lexicalisés de la première catégorie, nous aurions à révéler à nos étudiants les caractéristiques morphologiques des locutions proverbiales et leur proposer des exercices qui puissent consolider ces acquis. Dans l'étude de la deuxième catégorie, nos élèves devraient connaître le rapport entre les sens des éléments composants et le sens total, s'initier à des méthodes d'apprentissage de termes techniques, par exemple d'un glossaire de chemin de fer, pour mieux apprécier les caractéristiques morphologiques du lexique français. L'étude de la troisième catégorie pourrait être plus courte, qui comporterait la redéfinition du terme « idiotisme » par rapport à sa définition traditionnelle. En revanche, nous devrions accorder une grande importance à l'étude des syntagmes lexicalisés de la quatrième catégorie, parce que cette étude contribuerait beaucoup à l'aboutissement de notre conception pédagogique : découvrir pour nos étudiants les liens intrinsèques (morphologiques et sémantiques) entre les unités lexicales, et exploiter avec eux ces liens en vue d'édifier systématiquement leur vocabulaire. Dans cette étude, à partir des locutions syntaxiques telles que celles qui sont composées de « dehors », nous pourrions nous étendre sur celles de « dedans », de « deçà » et de « delà », formées d'une manière plus ou moins régulière. Ensuite, à partir de ces deux derniers mots, nous serions en mesure d'analyser « ça » et « là », liés étymologiquement avec « ici » et « ci » (comme affixe : *ci-gît*, *deci*, *voici*, ...), avec les pronoms démonstratifs neutres « ce », « ceci » (abrégé aussi en « ci » : *ci et ça*, *comme ci comme ça*), « cela », « ça », et avec le pronom ou article défini « la » (ainsi qu'avec « le », « les », « lui » ...). Puis,

à propos de « ce », « ceci », « cela », « ça » et « le » (comme pronom neutre), nous pourrions proposer, avec des phrases exemplaires préparées d'avance, d'étudier tous les pronoms neutres ensemble - ces mots ainsi que « ce qui » (relatif), « ce que » (relatif), « ce dont » (relatif), « qu'est-ce qui » (interrogatif), « qu'est-ce que » (interrogatif, ainsi que « que »), « quoi » (interrogatif ou relatif). A la fin de cette étude, nous serions tenus d'aider nos élèves à faire la distinction entre les mots composés et d'autres syntagmes lexicalisés en nous référant à certains lexicologues qui se sont bien exprimés à ce sujet.

3.4. Les mots personnels

Les mots personnels entreraient également en ligne de compte. Nous recherchions dans ce volet de travail d'autres possibilités que la méthode d'enseignement traditionnelle, tout en reconnaissant les valeurs de celle-ci. Pour l'enseignement des possessifs :

- un nouveau tableau de ces mots, qui regrouperait les adjectifs possessifs et les pronoms possessifs ;
- explication du fait que « mon », « ton » et « son » remplacent respectivement « ma », « ta » et « sa » devant une voyelle ou *h* muet ;
- révélation des valeurs affectives des possessifs ;
- analyse des moyens d'expression de l'appartenance en se référant par exemple au *Dictionnaire français langue étrangère* (Larousse, 1978)...

Pour l'enseignement des pronoms personnels proprement dits :

- rejet de la bipartition « atones / toniques » en adoptant l'avis du *Bon usage* ;
- un nouveau tableau de ces mots ; revue du pronom « en » et du pronom « y » en citant *Le dictionnaire français-chinois* des Editions Yiwen (des traductions) de Shanghai ou d'autres ouvrages ;
- étude de la combinaison de pronoms compléments, à laquelle le manuel de Ma Xiaohong et Lin Xiaoyu a fourni de bonnes références ;
- étude de la coordination de sujets par « ou », qui a fait l'objet d'une émission très intéressante de *Radio France Internationale (RFI)*.

Et comme exemples de travaux d'extension : l'étude du vouvoiement et du tutoiement, que de nombreux auteurs ont entreprise sur des plans variés pour fournir à nos étudiants des matériaux d'apprentissage supplémentaires de haut intérêt (Ils y apprendront avec plaisir « tu », « te », « toi », « tutoyer » ; « vous », « vouvoyer »...).

3.5. Les mots dénominatifs

Le dernier travail, et le plus important, serait l'étude des mots dénominatifs (substantifs, verbes, adjectifs qualificatifs et adverbess) : en portant directement sur les significations et emplois des mots de cette catégorie (pour les enseigner à travers une série de « vocabulaires » établis et répartis avec soin dans les leçons), cette étude pourrait encore s'effectuer par une approche syntaxique. Celle-ci consiste à reconsidérer, sous l'angle des besoins syntaxiques réels, le dépouillement morphologique (dérivation, affixation, préfixation, suffixation, composition...) des mots qui se fait souvent isolément et sporadiquement dans l'enseignement. Cette méthode ne peut donc s'empêcher de devenir monotone, abstruse, voire ennuyeuse aux yeux des étudiants.

Par exemple, « urbain,e » et « urbaniser », « urbanisation », « urbanisé,e », « urbanisme », « urbaniste », sans parler encore des dérivés plus lointains tels que « urbanistique », « urbanité » et « urbanologie », constituent une famille ou une série de mots que nous devrions intégrer dans le vocabulaire à enseigner aux étudiants. Or aucun de nos manuels, selon notre enquête, n'a pu tenir compte de toute cette famille et ils présentent donc plus ou moins de lacunes dans l'enseignement de ces mots. Quant aux enseignants, dans leurs cours, certains auraient eu la conscience d'apprendre entièrement cette série lexicale à leurs élèves et ils se seraient alors trouvés devant une bifurcation de méthodes : enseigner ces mots en un bloc en décortiquant leurs rapports morphosémantiques, ou les employer dans des phrases, même dans un texte ou dans un dialogue pour y montrer leurs acceptions et usages ? Quelle approche serait la plus intéressante et donc la plus efficace ? Ce serait, bien entendu, la seconde. Un enseignant ou l'auteur d'une méthode de français pourrait construire des phrases du genre « On parle d'*urbaniser* cette région rurale, or son *urbanisation* exige des moyens et des efforts des *urbanistes*... », et en programmer l'enseignement dans le cadre de leur cours ou de leur manuel selon un ordre bien conçu d'avance.

Ce sera sans aucun doute un travail minutieux, long, absorbant, mais qui en vaudra la peine, sans lequel l'enseignement du vocabulaire présentera des « maillons faibles ». D'ailleurs, il nous faudra prendre en considération d'autres éléments de la morphologie lexicale, tels que le supplétisme, la conversion, l'abréviation, la siglaison, la troncation, les mots-valises, etc.

3.6. Le français des registres « défavorisés »

Nous voudrions dire le français des registres familiers, populaires, vulgaires, argotiques et jargoniques, qui demeurent depuis toujours des laissés-pour-compte de l'enseignement du FLE en Chine, orienté plutôt vers un français soi-disant « courant », « soutenu » ou « littéraire ». Or, les mots de ces registres « défavorisés » forment une sorte de « bas-fond » d'une langue et s'avèrent les plus vivants, les plus pittoresques de tout son lexique. La langue tend à puiser tant de ressources dans ce bas-fond pour évoluer. Le français moderne qu'on tient de nos jours n'est-il pas originaire du latin vulgaire ? Et Jacqueline Picoche n'a-t-elle pas dit dans la préface de son *Dictionnaire étymologique du français* : « On a donc adopté le parti de commencer toujours les articles complexes par les mots populaires et de prendre en principe comme entrée de l'article le mot de formation populaire le plus simple de toute la famille étudiée : c'est du reste aussi, bien souvent, le plus ancien. » (Picoche, 1994 : 5)

Nous devrions donc prendre en considération ces registres dans notre travail et en sélectionner des listes de mots, les enseigner à nos élèves pour les initier à un mécanisme radical qui pousse la langue française en avant grâce à l'apocope, à l'aphérèse, au verlan, au veul (le verlan du verlan), aux emprunts et bien sûr, à toutes initiatives des usagers de la langue, qui sont d'autant plus créatifs et « contribuables » à la langue dans cette ère d'Internet.

Conclusion

Nous avons présenté dans cet article la conception qui concerne la morphologie, la sémantique et au second plan la syntaxe. Quant au lien entre ces trois domaines d'études, nous pourrions citer les propos suivants pour l'éclaircir (Borodina, 1965 : 77) :

« Parmi les adjectifs non dérivés et d'un champ sémantique extrêmement étendu, existe un petit nombre de mots –ce sont surtout des mots courts, composés d'une ou deux syllabes, antéposés aux substantifs –*bon, mauvais, grand, petit, jeune, vieux (vieil), beau(bel), joli, haut, vrai* et quelques autres. Les autres adjectifs, de signification plus concrète, se placent habituellement après le substantif. Les adjectifs antéposés ont perdu une partie de leur autonomie et forment avec le substantif qu'ils qualifient un seul groupe rythmique. Dans cet emploi ils ne peuvent fonctionner qu'en épithètes, tandis que les adjectifs postposés sont susceptibles de recevoir toutes sortes de nuances prédicatives. Quelques-uns, en outre, sont privés de la possibilité de marquer phonétiquement le genre, parfois aussi le nombre (...). Déjà courts, ils peuvent s'abrégier encore dans la prononciation ([*poe'ti*] > [*'pti*]). A toutes ces particularités grammaticales et phonétiques

répondent d'autres, d'ordre sémantique. La perte de l'autonomie phonétique se double d'une perte de l'indépendance sémantique. Le sens des adjectifs antéposés peut équivaloir à celui des suffixes diminutifs, augmentatifs, laudatifs, péjoratifs, si faiblement développés dans la langue moderne. »

Cela pourrait justifier notre tentative de tenir compte de tous ces trois domaines dans notre recherche d'une didactique qui convienne, dans le champ de l'enseignement du FLE aux étudiants chinois, à l'enseignement du vocabulaire afin de fournir à ces jeunes un outillage d'apprentissage utile, de les rendre ainsi aptes à édifier systématiquement leur vocabulaire. Nous trouvons que c'est un travail très important, d'autant que nos étudiants apprennent le français dans un pays si éloigné de la France (le lexique sera donc à acquérir en grande partie dans la classe et dans leurs études autonomes) et tiennent une langue tellement différente du français, composée d'un système millénaire d'idéogrammes.

Nous disions d'ailleurs que nous voudrions rendre une étude initiale et utilitaire. En effet, ce que nous aurions à faire par cette approche baptisée « morphosémantique » (y inclus des approches du second plan comme la syntaxique susmentionnée), ce n'est point de faire un cours de morphologie ou sémantique à nos élèves, encore moins de créer une nouvelle branche linguistique ou didactique (ce qui n'en restera pourtant pas moins possible pour un enseignant dans des recherches purement théoriques qu'il mènera pour lui), mais de recourir aux acquis morphologiques et sémantiques, les confronter avec les exigences de notre enseignement pour pouvoir concevoir une série de vocabulaires bien entrelacés, les intégrer dans les programmes et manuels et au dernier maillon de la chaîne, transmettre les mots et locutions de ces vocabulaires aux apprenants par l'intermédiaire de leur(s) enseignant(s) à travers des classes bien organisées.

Bibliographie

- Borodina, M.A. 1965. *Morphologie historique du français*. Moscou.
- Ducrot O., Todorov T. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Liang Shouqiang. 1964. *Lexicologie française*. Beijing : Editions Shangwu (du Commerce). 梁守锵, 1964. 《法语词汇学》, 北京: 商务印书馆.
- Ma Xiaohong, Lin Xiaoyu. 1992. *Le français*. Beijing : Editions de l'Enseignement et des Recherches des Langues étrangères. 马晓虹, 林孝煜, 1992. 《法语》, 北京: 外语教学与研究出版社.
- Monnerie-Goarin, A. 1991. *Bienvenue en France*. Paris : Hatier / Didier.
- Picoche, J. 1994. *Nouveau dictionnaire étymologique du français*. Paris : Le Robert.

Qi Yucun. 1985. *Introduction à la linguistique*, Shanghai : Editions de l'Education des langues étrangères 戚雨村, 1985. 《语言学引论》, 上海外语教育出版社.

Zhang Zhigang, Mi Ning. 1985. *Formation des mots français*, Shanghai : Editions Yiwen (Traductions). 张直刚, 米宁, 1985. 《法语构词法》, 上海译文出版社

Notes

1. dont la flexion en particulier.
2. Flexion des noms, pronoms, adjectifs.
3. Flexion des verbes.
4. “人们把词在构成上的规律汇集起来, 加以归纳, 分类, 使之条理化, 这就叫构词法(*la formation des mots*)。”
5. “近些年来, 随着人们对构词机制的认识不断深化, 对构词系统的描写更加充分, 对理论问题的探讨日趋成熟, 构词学获得了充分的发展。”
6. 顾嘉琛, 1964. 《法语系统语法》, 北京大学出版社.

Favoriser l'apprentissage linguistique-culturel par l'approche de la sémiotique



Marie-Nathalie JAUFFRET

International University of Monaco-Insec- Principauté de Monaco
mjauffret@monaco.edu

Yuh-Fen SU-HOSTEIN

International University of Monaco-Insec Principauté de Monaco
yhostein@monaco.edu

Reçu le 13-03-2015/Évalué le 30-05-2015/Accepté le 09-10-2015

Résumé

L'apprentissage de la langue française en Chine et celle du chinois en France sous-entend le désir de rapprochement de deux peuples pour la construction de relations fondées sur une compréhension mutuelle. Dans le cadre de la didactique des langues et du développement de la recherche scientifique, une recherche franco-chinoise démontre qu'il s'avère efficace. d'accompagner l'enseignement de la langue par la sémiotique qui sert de décodage de la culture de l'Alter. Grâce à cet apport communicationnel, l'apprenant découvre un autre axe de compréhension culturelle. Ce facteur multi disciplinaire peut alors renforcer son intention de découverte et/ou raffermir sa volonté d'apprentissage de la langue étrangère.

Mots-clés: langage, communication, Chine, France, sémiotique

以符号学的方法推动语言文化学习

摘要: 中国的法语教学和法国的汉语教学支撑着两国人民在互相理解基础上建立联系的友好愿望。以语言教学和科学研究发展为框架,这一中法双向的研究表明在教学中用符号学作为他国文化的解读方法不失为一种巧妙的选择。借助这一交际理论,学习者可以发现文化理解的另一条轴线。这一多学科因素可以加强学生的探索意识和坚定其学习外语的愿望。

关键词: 语言; 交际; 中国; 法国; 符号学

Analysis of symbols with semiotics in language learning

Abstract

Learning the French language in China and the Chinese in France implies the desire of two nations to build good relationships based on mutual understanding. In the context of language teaching and in order to develop the scientific research, a French-Chinese research shows that the teaching of semiotics in language courses

serves as the decoder of the culture of the other culture. Through this communicative contribution, the learner discovers another axis of intercultural understanding. This cross-disciplinary factor may then strengthen its intention to explore and / or strengthen its will to learn a foreign language.

Keywords : language, communication, China, France, semiotics

Introduire une appréhension culturelle multi modale

La République française et la République populaire de Chine initient des relations officielles, durables et sous de multiples aspects depuis la reconnaissance de la Chine populaire le 27 janvier 1964. Même si l'Histoire a jeté les premières pierres d'approches linguistiques et culturelles dans les deux pays (immigrations importantes de Chinois en France entre 1912 et 1927, positionnement stratégique de la France à Shanghai : 'le Paris de l'Orient' dans les années folles, etc.), ce point de départ institutionnel contribue, dès lors, à un rapprochement régulier et reconnu. De nos jours, rythmées par des sommets annuels et des rencontres de tous genres, les relations se développent continuellement : « *La relation bilatérale est caractérisée depuis 1997 par un partenariat global stratégique qui se traduit par un flux régulier d'échanges politiques de haut niveau et par un dialogue qui englobent tous les sujets, à la mesure de l'émergence de la Chine dans tous les domaines* » (France Diplomatie, 2014). Dans ce contexte, stimuler les échanges devient donc un leitmotiv plus aisé à appliquer que ce soit notamment aux niveaux politique, institutionnel qu'économique, social ou individuel. Par effet de retour, les populations commencent à ressentir cet engagement mutuel et certains voient en cet avenir commun un bienfait utile. Ainsi des parents soucieux de l'avenir professionnel de leurs enfants les inciteront à apprendre la langue et la culture françaises ou chinoises (mandarin, cantonnais, etc.). De même, des professionnels impliqués dans le futur de leurs entreprises réfléchiront à la perspective de créer de nouveaux partenariats en France ou en Chine et proposeront même parfois l'apprentissage de la langue à leurs cadres investis dans cette nouvelle dimension ou à des ouvriers méritants afin de procéder à des échanges de savoir-faire. Dès lors, en fonction de la demande et des disponibilités, des personnes sans formation spécialisée s'improviseront enseignantes (des expatriés, des femmes au foyer, etc.), des jeunes entrepreneur-e-s ou des étudiant-e-s marchanderont leurs lieux de naissance en proposant des formations (un individu peut se prévaloir de partager sa langue maternelle sans compétence technique aucune) et les enseignants diplômés et spécialisés dans l'application de méthodes didactiques spécifiques -participeront à cette démarche linguistique et culturelle.

Mais enseigner et bien enseigner la didactique des langues et des cultures demande du temps, de l'expérience et un investissement certain. Pour perpétuellement progresser dans cette tâche, les intéressés trouvent sans doute satisfaction à échanger, au travers des revues spécialisées, sur des problématiques communes avec leurs pairs et des professionnels du sujet. De la didactique des langues appliquées à l'étranger (à domicile, au sein d'une classe, d'un bureau...) ou sur le territoire même (dans le recoin d'une association pour le soutien aux immigrés...) s'échangent des brassages de mots, d'associations de caractères d'où naissent les nouvelles compréhensions des spécificités linguistiques. De ce cadre d'où émanent des particularités de chaque contrée, se glisse alors parfois un aspect culturel plus particulier duquel émergent la communication non verbale et la traduction de signes. En effet, ici, un formateur chinois indique la manière de tenir une baguette, un professeur français la façon de disposer les couverts autour d'une assiette, là un encadrant indique comment saluer correctement tandis qu'un guide explique que cracher par terre se montre plus qu'impoli. La place, l'espace, les interprétations de mouvements, les analyses de gestes prennent de l'importance dans le contexte de l'apprentissage d'une langue et de sa culture : « *Si l'approche interculturelle s'impose actuellement dans l'enseignement des langues étrangères, c'est parce qu'elle incarne une dimension organique du monde d'aujourd'hui caractérisée par le croisement de cultures*» (Zheng, 2006). De fait, lors de la découverte de l'Alter, soit les nouveaux paradigmes auxquels est confronté l'apprenant, sont trop difficiles à assimiler, soit la curiosité s'ouvre, gourmande, vers des territoires inconnus. Pour les plus avides de savoirs, plus les sens mettent en exergue les différenciations, plus les appétences culturelles s'aiguisent. Plus l'apprentissage de la langue ou la découverte culturelle progresse, plus le désir de connaître l'Alter se fait intense car « *Chaque langue a quelque chose à apporter et qui lui est propre [...] les besoins humains sont loin de se limiter au monde économique ou à celui du divertissement*» (Morel, 2009). En outre, en plus de la découverte d'une langue et par l'apport d'une nouvelle discipline, l'apprenant avance sur le chemin de la compréhension multi modale qui donne la part belle à différents modes d'expressions. Par le croisement de ces deux disciplines : communication/sémiotique et langue chinoise, il fait également face à une nouvelle dimension, celle de l'appréhension culturelle des signes: « *dès qu'il y a société, tout usage est converti en signe de cet usage*» (Barthes, 1985), celle de la sémiologie, de la sémiotique.

Une problématique de mise en sens

Que cette science qui « étudie la vie des signes au sein de la vie sociale» soit appréhendée comme sémiologie selon la théorie linguistique des signes (Saussure,

1916) ou comme *sémiotique* (Peirce, 1978) qui renvoie au signe non soumis au code de la langue, cette discipline possède ses propres caractéristiques culturelles et sociales. Dès lors, quelques soient les types qui la caractérisent : expression, contenu, icône, symbole, etc., le fait qu'elle soit reconnue comme un élément indissociable de la compréhension d'une société présente la problématique d'appréhender l'apprentissage de la sémiotique en cours de langue et de culture. La langue qu'elle soit écrite ou orale ou plus simplement symbolique est aussi communication. En partant de ce principe, la mise en valeur des signifiants visuels pourrait donc permettre d'enrichir l'acquisition du langage. En effet, les images, les symboles, les signes dévoilent leurs sens par rapport à la culture qui les accueille. Comme cela est déjà pratiqué avec les jeunes enfants qui ne maîtrisent pas encore le code de l'écriture de leur langue maternelle, les symboles les aident à reconnaître ici le monde environnant, ici un fruit, ici un animal et permettent d'attribuer une identité, des fonctions, un son, un sens, etc.... En France par exemple si la représentation d'une horloge *zhong* 钟 peut faire appel à la tradition, au temps qui s'écoule lentement au rythme du balancier, au calme... en Chine, sa représentation temporelle peut être plus poussée / *zhong* 钟 et figurer le calme éternel, la fin, la fin de tout ... Ainsi face à une représentation symbolique d'une horloge, une personne de culture chinoise qui devrait afficher ce symbole pour communiquer sur un produit se montrerait mal à l'aise face à ce symbole. En outre, il est difficilement imaginable d'offrir cet objet en cadeau en Chine pour quiconque se soucie de la culture. Au-delà du plus jeune âge donc, la compréhension des signes et des symboles peut donc se montrer utile à une amélioration du dialogue interculturel car: « [...] *le message n'est pas simplement transmis mais retravaillé comme un acte de communication avec une dimension énonciative, de production du sens, intentionnelle ou non, consciente ou non [...]* » (Bouthaud, 1998). Ainsi, pour qu'un apprenant puisse anticiper les risques d'incompréhensions culturelles dans des situations qui semblent pourtant évidentes à chacune des parties, l'enseignant peut anticiper certaines situations. A cette fin en passant par l'analyse de la sémiotique, il s'avère plus simple de dispenser des connaissances. L'analyse sémiotique d'une affiche (de type publicitaire ou autre) présentant un éventail peut donner lieu par exemple à l'enseignement d'un lexique de base suffisamment riche pour approcher les verbes, les noms, etc. mais peut aussi indiquer qu'un éventail *san* 扇 ne s'offre pas en cadeau car il risque de séparer, de diviser *san* 扇 et ainsi compléter les connaissances de l'apprenant qui, non seulement évite cette maladresse, mais est plus encore stimulé vers cette découverte sémiotique pourvoyeuse de sens. Toutes ces représentations visuelles, imagées, symboliques, ces faits se fondent sur des aspects culturels. Il est alors possible de se demander si la perception d'un symbole peut compléter l'apprentissage voire même l'inciter en raison des

différents messages qu'il envoie (simple figuration, décodage singulier ou pluriel...). La traduction culturelle de représentations sémiotiques, de symboles émanant des activités micro- sociales du quotidien (compréhension d'un logotype, visualisation d'une publicité, observation d'une affiche, compréhension d'un produit, lecture d'un message subliminal, appréhension d'une communication non verbale...) peut, il est certain, se montrer florissante de connaissances à délivrer.

L'analyse de la sémiotique pour accompagner l'apprentissage des langues française et chinoises

La richesse de cette perspective s'inscrit dans l'avancée des questions soumises au plurilinguisme, non loin des discussions de l'hégémonie apparente de la langue anglaise à l'International University of Monaco où se côtoient des étudiants allophones -de plus de quatre-vingt nationalités différentes (2014)- qui suivent différentes filières leurs permettant d'acquérir un savoir notamment en Sciences de l'Information et de la Communication (Bachelor in Communication & Entertainment Management). Dans le cadre de leur cursus en Science de la communication, ces étudiants internationaux ont notamment la possibilité de suivre des cours de chinois (mandarin) et de français. Dans ce contexte spécifique, ces futurs communicants- qu'ils soient chinois ou français- découvrent les techniques de communication interne et externe. Ils apprennent non seulement à sélectionner et attirer une cible, satisfaire des consommateurs mais aussi accompagner une entreprise dans son développement et sa communication, maintenir une bonne harmonie et être à l'écoute des employés et/ou aux partenaires internationaux. L'investissement de ces étudiants est important et lors des cours de langues étrangères offerts gratuitement et de manière facultative, il apparaît que la langue est enseignée et maîtrisée de manière institutionnelle (passage des examens chinois du HSK, reconnaissance française des niveaux européens) et par ce biais la culture approchée. Ces jeunes adultes particulièrement motivés et encadrés tant dans l'apprentissage de la langue que de la communication de manière quasi individuelle sont amenés à travailler à l'international, en collaboration et à décrypter les messages subliminaux des pays au sein desquels ils vont devoir développer des partenariats dans le domaine de la communication (création de publicité, de brochure, lancement de produit, réalisation de film, etc...). La faculté d'analyse de ces étudiants en ce qui concerne la traduction des signes subliminaux-en particulier visuels-se montre donc absolument nécessaire à la perception du monde social qu'ils approchent et dans les différents niveaux de compréhension du territoire qu'ils s'approprient à aborder au niveau communicationnel. Pour perfectionner les techniques d'enseignement, une coopération didactique expérimentale est alors entreprise au sein de l'Université

par trois enseignantes spécialistes de leurs matières: langue française, langue chinoise, sciences de l'information et de la communication. Là, l'idée de mettre à jour le sens sémiotique, symbolique de certains objets voit le jour. Au cours de la recherche, des dialogues engagés et des exercices pratiqués lors de l'étude de la sémiotique, il apparaît que la mise en sens des symboles culturels motive les étudiants dans leurs apprentissages linguistiques. A titre d'exemple, des étudiants français apprennent à décoder les raisons de l'échec d'un lancement d'un nouveau produit en Chine par l'analyse sémiologique du chiffre 4 affiché sur un packaging. Il est vrai, le chiffre 4 prononcé 'si'四 en mandarin, se rapproche par son son de l'idéogramme « mort/死 » et transmet donc une idée funeste. Les professionnels de la communication souhaitant travailler au lancement d'un produit de ce type en Chine et placer le numéro quatre doivent donc maîtriser cet aspect culturel et s'adapter à leur environnement. D'autres futurs communicants chinois retiennent l'impossibilité pour certains acteurs français de porter un vêtement vert sur une scène de théâtre en raison d'une tradition/superstition française. D'autres se passionnent sur l'intégration symbolique de la lavande au sein d'une série télévisée chinoise (comme un placement de produit) et des problématiques engendrées pour conserver une traduction sémiologique favorable. La langue permet donc une approche puissante d'une compréhension étendue non seulement linguistique mais aussi perméable à des concepts, des idées, des représentations culturelles. Les apprenants francophones apprennent à décoder la représentation d'une banane qui peut représenter soit le fruit soit -comme explicité par un jeune chinois- : « le symbole d'un asiatique 'blanc' à l'intérieur ». A leur tour, les apprenants sinophones apprennent à comprendre ce symbole soit comme un fruit soit comme une interjection « banane ! » appelant la légèreté intellectuelle de l'interlocuteur soit comme une locution verbale, symbole de l'énergie ou de la bonne humeur et peuvent ainsi décoder l'expression en vogue 'avoir la banane', signifiant avoir le sourire, être en forme. Les deux groupes entendent toutefois le même message lorsque la banane se substitue subliminalement à un organe masculin lors de la découverte de publicités affichant ce fruit de manière implicite ou explicite. Par l'approche donc, de cette analyse communicationnelle et en particulier sémiotique, la langue se découvre alors, non plus comme un simple outil mais comme un atout indéniable qui permet l'ouverture et la maîtrise culturelle d'un espace territorial. Au même moment, cette approche pique la curiosité des apprenants désireux de mieux cerner d'autres éléments du discours sémiologique lors de démarches identiques qui illustrent la diversité du monde français comme chinois.

Ainsi, en rencontrant la sémiotique du cours de communication et l'enseignement du chinois, il semble alors, par effet de motivation et de curiosité, que

durant l'approche des cours suivants de langue, les apprenants mémorisent plus rapidement le lexique inséré dans ce type d'apprentissage car « la notion d'identité transportable semble être la clef de la motivation » (Richard). En effet, par cet axe didactique « hors normes », qui se rapproche de l'ordre émotionnel (les traditions et les superstitions font souvent parties de l'ordre de l'intime) et de la propension à se placer dans une autre culture symbolique (Zimmerman, 1998), la curiosité des apprenants s'éveille lors de la découverte de nouveaux paradigmes et ils se rapprochent de l'alter comme attirés par l'analyse sémiotique et le sens cachée qu'elle recèle. De manière identique, ils confirment leur intérêt pour la langue et envisagent de s'inscrire aux cours donnés l'année suivante avec force de volonté. Dans le cadre de cette expérience scientifique menée à l'International University of Monaco, il est donc aisé de constater, de manière concomitante entre les professeurs de communication et de langues et les riches échanges qui s'en suivent, que l'approche de la sémiotique en accompagnement de cours de langue peut se révéler utile non seulement à la compréhension d'un territoire, à l'éveil à des niveaux de perceptions pluriels, à la promotion d'une langue mais aussi à sa mise en sens qui enrichit les dialogues interculturels. Il est ressenti également qu'approcher des traditions, comprendre des croyances, découvrir des superstitions, lire et traduire des signes et des symboles donnent lieu à des recherches individuelles par les étudiants les plus curieux et amène à une meilleure appréhension des mondes tant français que chinois. Tout autant le fait qu'un couturier du monde du luxe comme Lagerfeld (Chanel) modifie ses vêtements destinés à la clientèle chinoise et opte -malgré sa représentation parfois négative en France- pour la couleur rouge en raison d'une sémiotique positive en Chine où cette couleur/ 红 représente le bonheur/ 福. De ce fait, par l'approche de la sémiotique, l'expérience d'une nouvelle vision culturelle dévoile « *une des plus profondes et des plus complètes rencontres [...]*» (Malraux, 1967). Par ce méta-niveau, en proposant une intimité culturelle à l'apprenant, les enseignants qui s'inspirent de la sémiotique en cours de langue ou en cours de communication qui mêle sémiotique et langue, autorisent un perfectionnement des acquis culturels et linguistiques francophones et/ou sinophones de manière autonome ou groupée. Grâce à cette démarche scientifique universitaire, à cette coopération pluri-disciplinaires, l'apport de savoirs en communication par le biais de la sémiotique permet de mieux penser une langue sans la trahir, de voir « *du sens là où les autres ne voient que des choses*» (Ecco, 1988). Cette démarche incite aussi à percevoir une réalité non perceptible au premier regard, de mieux appréhender les valeurs sémiotiques d'un territoire, d'une culture, d'une langue et ainsi, de rester dans une dynamique respectueuse des échanges pluriels.

Conclusion

Tant en France qu'en Chine, les recherches progressent donc pour découvrir de nouvelles ouvertures. Elles sont facilitées par les volontés communes qui s'expriment au travers d'expériences individuelles ou groupées qui tendent à enrichir les enseignements d'une part et d'autre du globe. Dans le cadre expérimental développé au sein du groupe Inseec, à l'International University of Monaco, les professeurs de français et de chinois natifs de leurs pays travaillent en relation proche avec le professeur de communication lors de l'expression francophone de cette recherche scientifique, afin de la renforcer et/ou de développer d'autres axes de recherches, promouvant d'autres articulations, utiles à la facilitation des connaissances communicationnelles, culturelles et linguistiques des étudiants issus de plus de quatre-vingt nationalités. Cette coopération éducative permet ainsi de dispenser les résultats de travaux de recherche, de porter les fruits d'une nouvelle approche dont les résultats commencent à s'égrener dans d'autres établissements frontaliers par l'intermédiaire des enseignants. Si le déploiement d'énergie positive soulevée par l'enthousiasme des équipes convoque le souhait d'une expérimentation durable, les considérations de cette réflexion s'inscrivent aussi dans un contexte de globalisation, dans les débats actuels de plurilinguisme et dans le développement des FLOTE (Foreign Languages Other than English). Il autorise, en outre, la possibilité pour chacun de conserver ses acquis culturels. En effet, le fait de développer des relations à traditions humaines entre la France et la Chine ouvre le champ à l'appréhension de nouveaux paradigmes par l'étude d'une langue, la découverte de concepts, l'approche d'idées et la mise en sens de symboles parfois subliminaux. Alors, même si, par ce biais, intégrer le champ de la sémiotique peut se révéler futile tant en France qu'en Chine, il reste néanmoins la nécessité de réduire le champ des incompréhensions culturelles et d'ouvrir ce savoir, car il est « [...] *considéré comme inacceptable toute dépréciation, pour cause fallacieuse d'inutilité pratique, des valeurs fondamentales d'une communauté humaine quelconque*» (Cortès, 2005).

Dans l'intention de porter un engagement sur le développement des didactiques des langues et de la culture franco-chinoises, de développer des coopérations et/ou des recherches scientifiques, les professionnels de l'enseignement méritent donc de s'arrêter sur la valeur potentielle du mode de transmission des messages subliminaux par l'approche de la communication par le biais de la sémiotique. Dans ce sens, ils peuvent éventuellement se familiariser utilement au contact des professionnels (Sciences de l'Information et de la Communication, sémiologie, sémiotique, etc.) pour informer avec profit leurs étudiants et/ou proposer des rencontres culturelles dans cette dynamique. Cette avancée intellectuelle linguistique, sans recherche de profits immédiats et parfois menée de manière autonome,

peut se montrer profitable à long terme. En effet, loin d'être un simple outil, la langue au travers de la présentation de la sémiotique, peut possiblement approcher positivement les différences culturelles, intensifier les échanges pour progresser d'un même pas dans le respect de chaque identité et construire un avenir commun d'intercompréhension.

Bibliographie

- Barthes, R. 1985. *L'aventure sémiologique*. Paris. Seuil.
- Bouthaud, J.J. 1998. *Sémiotique et communication : du signe au sens*. Paris. L'Harmattan
- Cortès, J. 2005. « Le GERFLINT, Pourquoi ? Comment ? », *Synergies Chine*, Revue du Gerflint, n° 1, p. 14-20. <http://gerflint.fr/Base/Chine1/cortes.pdf> [Consulté le 12 Août 2014].
- Eco, U. 1988. *Le signe*. Paris. Le livre de Poche.
- France Diplomatie. 2014. Site du Ministère français. Consulté le 15 Août 2014.
- Kaplan, A., H. Flum. 2009. Motivation et identité: Les relations de l'action et du développement au contexte éducatif. In : *Educational Psychologist* 44: 73-7.
- Malraux, A. 1967. *Antimémoires. I*. Paris : Gallimard.
- Morel, P. 2009. Que faire du français en Europe au XXème siècle ? In : *La francophonie, Langue et culture françaises en Europe du Sud Est*, Ulm, Peisaj.
- Richards, K. 2006. « Etre enseignant: Identité et conversations en classe ». *Applied Linguistics* 27 :51-77.
- Saussure, F. 1978. *Cours de linguistique générale*. Éd. Tullio de Mauro. (Première édition 1916) Paris. Payot.
- Peirce, C.S. 1978. *Ecrits sur le signe*. Textes rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Paris. Seuil.
- Zheng, L. 2006, Pour une approche interculturelle du français en Chine, *Synergie Chine N° 1*, Editions Gerflint, Consulté le 13 Août 2014
- Zimmerman, D.H. 1998. Identité discursive et identités sociales In *Identities in talk*, ed. C. Antaki and S. Widdicombe, 87-106. London: Sage.

Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE



PANG Maosen

Université des Études internationales du Sichuan

vivipang29@163.com

Reçu le 27-03 -2015/Évalué le 08-05-2015/Accepté le 06-10-2015

Résumé

La paraphrase prend ses racines dans la rhétorique et ses applications dans l'enseignement des langues en Occident remontent à l'Antiquité. À cet égard, tant les linguistes que les didacticiens ne cessent de mener des discussions et de porter des jugements, mais personne ne conteste son importance dans l'enseignement des langues. Dans cet article, nous visons à mettre en lumière ses évolutions à des fins pédagogiques, ainsi que ses applications actuelles dans des manuels de français spécialisés en Chine, tout en essayant de déterminer la perspective éclectique qu'elle pourrait présenter, et de justifier son intérêt pour accroître la compétence langagière, dans l'espoir que la démarche pédagogique préconisée pourra servir de source de référence pour la didactique de la paraphrase en français.

Mots-clés : paraphrase, manuels, perspective éclectique

折衷主义视角下法语课堂教学中的释义

摘要：释义最初由修辞学中衍生而来，其在西方语言教学中的应用具有深厚的历史渊源，无论是语言学家还是教学法家对它的讨论从未间断过，对其评价也是褒贬各一，但它在语言教学中的重要性是无可否认的。本文旨在阐明释义作为教学手段的历史演变以及在现行中国法语专业教材中的运用，并试图论证在折衷主义视角下应用此种方法能够提高学生的语言交际能力，以期能为法语教学中释义手段的应用提供参考。

关键词：释义，教材，折衷主义视角

On the paraphrase in the FLE class under eclectic perspective

Abstract

The paraphrase originates from rhetoric, and its application in language teaching in the west can be traced back to ancient times. Although discussions and comments on this subject have never stopped from not only the linguistic but also the pedagogical perspective, there is no denying that paraphrase plays a significant role in language teaching. Aiming at explaining the evolution of the paraphrase as a teaching method

and the application of it in teaching materials used for French major students, this article attempts to justify that the paraphrase will effectively improve student's competence in communication if it is applied from the eclectic perspective, thus providing a reference for the application of paraphrase as an teaching approach in the French teaching class.

Keywords: paraphrase, teaching materials, eclectic perspective

Introduction

Manifestation d'un niveau de compétence linguistique et partie intégrante de la communication langagière, la paraphrase joue un rôle non négligeable dans la didactique des langues, non seulement celle des langues maternelles, mais aussi étrangères. Comme en témoignent les descriptions des niveaux communs de compétences dans *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 28), se rapportant à la paraphrase, par exemple, « s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases », « sans chercher ses mots de manière évidente », « une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation », « une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes », respectivement pour les niveaux B1, B2, C1 et C2. De nos jours, la paraphrase est déjà appliquée dans l'enseignement du FLE en Chine, mais d'une manière restreinte et peu satisfaisante. De ce fait, nous essaierons de proposer dans cet article une didactique éclectique de la paraphrase en mettant tout d'abord en évidence un aperçu historique de la paraphrase dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues pour justifier son intérêt dans le FLE. Ensuite, nous présenterons l'état actuel de la didactique de la paraphrase dans l'enseignement du FLE en Chine sous trois dimensions : lexicale, syntaxique et textuelle, dans le but de signaler les problèmes existants au sein de cette pratique. Enfin, à travers des conseils et propositions, nous tenterons de tracer une perspective éclectique de la paraphrase. Nous espérons ainsi contribuer à une utilisation plus étendue et perfectionnée de la paraphrase et parvenir à augmenter la compétence langagière des étudiants.

1. Évolution de la paraphrase à des fins pédagogiques

Dans le *Dictionnaire universel*, la paraphrase se définit comme le « développement explicatif d'un terme ou d'un texte ». Catherine Fuchs (1982 : 7) précise cette définition : « On a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour

des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire la même chose ». Il convient de faire remarquer que la pratique de la paraphrase remonte très loin dans l'histoire. En se concentrant sur sa pratique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous passons des vicissitudes qu'elle a éprouvées, et insistons sur deux périodes à des fins pédagogiques, l'une d'embryon et de développement, l'autre de revalorisation et de diversification.

La période d'embryon et de développement commence vers l'Antiquité gréco-latine, où la paraphrase s'est surtout exercée comme une pratique discursive dans le domaine de la rhétorique. Elle figure dans les manuels pédagogiques, sous forme d'exercices préliminaires destinés à former les élèves à l'art rhétorique, à préparer de futurs orateurs. Chez Quintilien, Hermogène et Aphthonios, c'est un outil d'entraînement qui ne concerne pas que les débutants, mais encore les experts, les orateurs confirmés. Ainsi, Cicéron déclare dans *De Oratore* que dans sa jeunesse, il a pratiqué cet exercice de paraphrase à l'imitation de ses maîtres. L'élément essentiel de cet exercice scolaire consiste dans la reformulation des textes d'auteur, par exemple, paraphraser en prose des textes en vers, à travers le résumé ou l'amplification, tout en respectant la pensée initiale du poète. Le texte peut être composé par un auteur célèbre tant dans la même langue que dans une langue différente, ce qui se rapproche de la traduction. Le texte élaboré par soi-même sert parfois de matière à paraphraser. Somme toute, trois types de reformulation prédominent dans l'enseignement des langues à cette époque : la traduction des rhéteurs grecs, la mise en prose de poésie latine et l'auto-reformulation. Ce phénomène paraphrastique perdure jusqu'au surgissement de l'exégèse biblique, qui se développe tout au long du Moyen-Âge et se retrouve à la Renaissance. La paraphrase biblique est à la source d'un genre littéraire qui subit de nombreuses contestations. Dès lors, si la paraphrase s'applique également à l'enseignement des langues, elle a connu un déclin évident.

Il faut attendre Catherine Fuchs qui se consacre entièrement aux études sur la paraphrase, avec une abondance d'articles et de monographies sur ce sujet, pour voir successivement ressusciter la tradition didactique de la paraphrase. De même, les nombreux travaux réalisés par les linguistes, depuis les années 1960, qui fournissent une base solide pour une réflexion en didactique, ne peuvent pas être négligés. Ses applications à l'enseignement des langues sont d'autant plus diversifiées que la paraphrase prend de nouveau son essor. Signalons notamment Daunay Bertrand, s'inscrivant en faux contre la condamnation massive de la paraphrase dans la pratique de l'explication de texte en France. Dans *L'éloge de la paraphrase* paru en 2002, il parvient à la réhabiliter comme une pratique

d'apprentissage des discours critiques sur la littérature et concrétise ses propositions dans *La paraphrase dans l'enseignement du français*, *La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire*, et *La paraphrase dans les instructions officielles depuis un siècle*, etc. Nous pouvons citer encore, sur la formation des enseignants, *Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien* de Colette Noyau; sur l'enseignement de la traduction, *La paraphrase dans la pratique et l'enseignement de la traduction* de Edith Lebel ainsi que la célèbre théorie Sens-Texte de Mel'čuk; sur l'enseignement du lexique, *Didactique du lexique* d'Alain Polguère qui aborde la paraphrase comme un outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux; sur la syntaxe, la thèse de doctorat soutenue en 2010, intitulée *Enseignement/Apprentissage de la complexité syntaxique en français langue étrangère : une perspective linguistique et didactique en formation d'adultes*; etc. Martinot (2010 : 73) affirme l'importance de la paraphrase dans l'acquisition et l'enseignement des langues : « L'acquisition de la langue se réaliserait en grande partie à travers l'acquisition de la compétence paraphrastique et l'acquisition de la compétence paraphrastique serait le moyen privilégié pour accroître le degré de complexité de la langue, propriété partagée par toutes les langues naturelles pratiquées par les locuteurs adultes ».

Face à son essor aussi fleurissant en Occident, réfléchissons-nous à une application adéquate à l'enseignement du FLE en Chine? Quels sont ses avantages et ses défauts? Mérite-t-elle des développements durables ou un abandon provisoire? Ce sont les points que nous allons envisager maintenant. Nous aurons, dans les pages qui suivent, l'intention de clarifier les problèmes liés à la paraphrase dans l'enseignement du FLE en Chine, à travers l'analyse des manuels de français, en limitant les études à l'enseignement du français spécialisé dans les universités.

2. L'enseignement de la paraphrase dans les manuels de français

Compte tenu du sujet de cet article, nous aborderons surtout les manuels de français général actuellement en usage. Nous nous en tiendrons aux manuels rédigés et révisés par les enseignants chinois de français, car dans la plupart des universités disposant de département ou de section de français, ils sont réservés aux étudiants spécialisés en langue au cycle élémentaire et au cycle avancé.

Nous retrouvons, à l'échelle du lexique, des phrases et des textes, des exercices de reformulation dans les manuels destinés aux apprenants de niveaux élémentaire, moyen et avancé. Pour ce qui est des manuels à l'usage des apprenants élémentaires et moyens, nous pouvons signaler respectivement la version révisée *Le Français 1* et *Le Français 2* (ci-après LF 1 et 2), rédigés par MA Xiaohong et ses

collaborateurs. Au niveau avancé d'enseignement, nous faisons mention de *Langue et Civilisation françaises* (ci-après LCF) conçu par le groupe de TONG Peizhi, ainsi que *Manuel de français 5 et 6* (ci-après MDF 5 et 6), dont le rédacteur principal est SHU Jingzhe. Nous donnons maintenant quelques illustrations de l'enseignement de la paraphrase dans les ouvrages cités ci-dessus, en commençant par l'enseignement des paraphrases mettant en jeu des relations lexicales.

2.1 Sur le plan lexical

Dans l'apprentissage de la langue, le lexique occupe une place importante et l'accumulation du lexique est perçue comme indispensable. Contrairement au moyen traditionnel de répétition pour mémoriser le lexique qui ne tient compte que de la forme, mais néglige le sens et l'utilisation du lexique dans diverses situations, la paraphrase favorise la compréhension et la mémorisation du lexique par la mise en valeur de ses applications. En remplaçant des mots nouveaux ou difficiles par des mots élémentaires ou dérivés et en renforçant les exercices de substitution du lexique, la paraphrase excite la passion et l'intérêt des élèves pour transformer le « vocabulaire passif » en « vocabulaire actif » et les aider à faire des progrès sur l'accumulation du lexique et à augmenter leur confiance en eux-mêmes.

Pour LF 1 et 2, dans la partie *Vocabulaire*, les mots ont leur traduction en chinois en vis-à-vis. Par contre, les explications des mots et expressions pour LCF sont presque toutes en français dans la partie *Notes du Texte*, avec très peu de chinois pour les noms propres, les termes techniques ou spécialisés. Il en est de même pour MDF 5 et 6 dans la partie *Annotations du Texte*. Nous pouvons imputer ce phénomène au manque de compétence langagière suffisante, puisque les étudiants utilisateurs de LF 1 et 2 sont ceux qui ont moins de deux ans d'études de français.

Dans les exercices de LF 1, nous ne trouvons que deux exercices concernant la paraphrase lexicale, l'un de dérivation et l'autre d'antonymie :

Donnez les adverbes à partir des adjectifs donnés (LF 1, p. 237)

adjectif	adverbe
heureux	heureusement
...	...

Donnez l'antonyme des mots suivants (LF 1, p. 408)

entrer → sortir

arriver → partir

Dans LF 2, il existe également les substitutions antonymiques et dérivatives. Ce qui les distingue de celles contenues dans LF1, c'est que les mots à transformer sont placés dans une phrase, et n'apparaissent donc pas seulement comme un mot isolé. Mais le cas n'est pas le même pour les substitutions dérivatives constatées dans LF 2.

Donnez l'antonyme des mots soulignés (LF 2, p. 23)

Il fera beau demain sur toute la France.

Il fera mauvais demain sur toute la France.

Transformez les adjectifs suivants en adverbe en *-ment* (LF 2, p. 315)

vif → vivement

passionné → passionnément

En ce qui concerne LCF, les activités de grammaire et de stylistique de la Partie II, de la leçon 1 à la leçon 8 sont réservées aux exercices du changement de nature des mots, comme l'adjectivation, l'adverbialisation, la nominalisation, etc., ainsi que des exercices de mots dérivés. Mais les exercices similaires représentent des lacunes dans MDF 5 et 6. De plus, les exercices du remplacement d'un mot ordinaire par des mots précis occupent une place importante de la leçon 20 à la leçon 33 de LCF. Les exercices analogues fourmillent en revanche dans les deux parties *Initiation à la stylistique française* et *Exercices syntaxiques* de toutes les leçons de MDF 5 et 6. Toutefois, LF 1 et 2 ne manifestent pas de trace de ces exercices.

Mettez les mots donnés au sens contraire avec un préfixe de négation (LCF, p. 380)

mangeable immangeable

lisible illisible

Trouvez un verbe qui convient pour remplacer *faire* (LCF, p. 415)

Sa mort fait un grand vide.

Sa mort laisse un grand vide.

2.2 Sur le plan syntaxique

La syntaxe reste toujours un point important et souvent difficile dans l'apprentissage des langues. En substituant des structures syntaxiques ou des mots plus faciles à celles ou ceux posant problème, la paraphrase parvient à rendre les phrases et les mots plus accessibles aux élèves. Ce qui est aussi efficace pour la compréhension des phrases, notamment celles relatives à la rhétorique, comme la

métaphore, l'hyperbole, l'antithèse, etc., ou celles à incidence humoristique ou ironique, à formation culturelle ou idiomatique.

Force est de constater que les exercices des cinq manuels attachent de l'importance aux exercices structuraux qui ont pour objectif la pratique des points grammaticaux, par exemple, la négation, le gérondif, l'interrogation, la proposition relative, la passivation, etc. Les exercices de reformulation souvent pratiqués sont le changement de la voix active en voix passive, les exercices sur les subordonnées relatives, ainsi que les exercices portant sur les relations de coordination et de subordination. Les leçons de ces manuels comportent peu ou prou ces exercices de restructuration syntaxique. Nous donnons des exemples d'exercices avec les paraphrases syntaxiques extraits des cinq manuels :

Mettez les phrases suivantes au passé récent (LF 1, p. 321)

Elles partent sans rien dire.

Elles viennent de partir sans rien dire.

Refaites la phrase avec une épithète indépendante (LF 2, p. 97)

Elle était heureuse et elle se promenait tranquillement le long de la Seine.

Heureuse, elle se promenait tranquillement le long de la Seine.

Refaites les phrases suivantes en supprimant la préposition en tête de phrase (LCF, p. 422)

Dans cette lettre on trouve un désintéressement extraordinaire.

Cette lettre témoigne d'un désintéressement extraordinaire.

Remplacez, dans les phrases suivantes, le verbe passif par un verbe actif (conservez le même sujet) choisi parmi ceux proposés ci-dessous (MDF 5, p. 172)

Le drame a été substitué à la tragédie.

Le drame a supplanté la tragédie.

Remplacez le groupe de l'infinitif souligné par une tournure équivalente (MDF 6, p. 100)

À voir le ciel couvert de gros nuages, on devinait qu'il allait pleuvoir.

Quand on voyait le ciel couvert de gros nuages, on devinait qu'il allait pleuvoir.

2.3 Sur le plan textuel

En tant qu'exercice de réécriture, le résumé fait évidemment partie des applications de la paraphrase dans l'enseignement des langues. Gilles Negrello (2011) précise que le résumé « consiste à réécrire un texte plus brièvement, en respectant un nombre imposé de mots, tout en retenant les informations essentielles ». Il

affirme ensuite que « Le résumé est aussi un exercice formateur. Il apprend à analyser un texte pour le comprendre puis le reformuler » et « développe les capacités de lecture et de rédaction ».

Tant dans l'enseignement des langues maternelles que dans celui des langues étrangères, le résumé constitue un des moyens les plus utilisés pour évaluer et favoriser la compréhension des élèves. En Chine, le résumé est plutôt un moyen d'élever ou d'évaluer le niveau d'expression à l'oral respectivement en classe et à l'examen oral. Nous ne pouvons trouver les exercices du résumé ou les autres reformulations du texte dans aucun manuel, les enseignants chinois préfèrent laisser les étudiants résumer à l'improviste un texte en classe, afin de leur faire pratiquer leur expression orale.

Selon Negrello (2011), « le résumé répond à des besoins pratiques : lors des études et dans la vie professionnelle, toute recherche documentaire passe par un travail de résumé, nécessaire pour conserver une trace écrite des documents consultés. » et qu'il « exige une bonne compréhension du texte, de la logique et de l'objectivité ...une syntaxe claire et rigoureuse, un vocabulaire riche et précis ». Comme il requiert des techniques spécifiques et des exercices intensifs, les enseignants doivent y accorder beaucoup d'attention.

De cet aperçu sommaire, nous pouvons dégager que si les exercices de reformulation sont présents dans les manuels de français dans une mesure différente, on se rend compte d'emblée qu'ils sont des exercices structuraux, allant de la dérivation des mots isolés, comme remplir une liste de vocabulaire, au changement de la structure d'une phrase en se bornant aux points grammaticaux donnés, en passant par la recherche d'un mot plus raffiné pour remplacer un terme ordinaire dans une phrase, comme si toutes les personnes qui apprennent le français doivent devenir Victor Hugo ou Honoré de Balzac. Par ailleurs, cet attachement pour la forme se manifeste aussi dans la plus grande fréquence des exercices de reformulation mettant en jeu des restructurations syntaxiques par rapport à ceux impliquant des substitutions lexicales. Aussitôt que les étudiants commencent à apprendre la langue française, ils ne cessent de nager dans la mer de restructuration syntaxique, la preuve, l'exercice dans la leçon 5 de LF1, dont la consigne est « mettez les phrases suivantes à la forme négative ». Enfin, les substitutions dérivatives dans ces manuels négligent complètement l'écart des sens et des utilisations des expressions dans les différentes situations de communication. Ainsi, en particulier, en est-il d'une grande quantité des exercices dans LCF dont la majorité des utilisateurs ont pourtant atteint un niveau avancé. Sinon les exercices de remplacement d'un mot ordinaire par un mot plus précis et soutenu ne sont pas systématiquement à accuser, au moins réduisent-ils l'adéquation de ces expressions, en tenant compte

de la situation de communication ou du registre de langue, par exemple, si nous parlons avec nos parents ou nos amis, utilisons-nous encore ces mots? Est-ce qu'on peut assurer que tous nos interlocuteurs potentiels sont des amateurs ou professionnels ayant un style élégant? La réponse va de soi.

Nous devons reconnaître que même si la didactique de la paraphrase n'obtient pas une place idéale dans le processus effectif de l'enseignement, bien des enseignants chinois emploient activement cette didactique en classe pour enseigner le lexique, les structures syntaxiques ainsi que les textes, dans le but de faciliter la compréhension et la production des étudiants, voire même afin de les diriger vers le développement de leur autonomie dans l'apprentissage des langues. Cependant la mise de l'accent sur la forme linguistique semble relever de la formation de la compétence linguistique qui ne constitue qu'une partie de la compétence de communication que D. Hymes a proposée en 1971. Nous en venons ici aux questions suivantes : comment aboutir plus efficacement aux résultats par la pratique de la paraphrase? Comment déployer les effets de paraphrase sur l'enseignement du FLE en Chine?

3. Une esquisse d'une nouvelle didactique de la paraphrase

3.1 Rôle de la paraphrase dans la communication langagière

L'émergence de la notion de « compétence de communication » a bouleversé le monde de l'enseignement des langues étrangères et a conduit les pédagogues et les didacticiens de FLE à mettre en cause les autres courants méthodologiques. Depuis l'introduction de l'approche communicative en Chine dans la seconde moitié des années 80, elle a gagné rapidement un grand nombre de soutiens et a bénéficié d'une large application. Bien que de nos jours, comme FU Rong (2005 : 37) l'a indiqué, « après une vingtaine d'années d'existence, l'AC est aujourd'hui à considérer sous une forme plurielle ». Ainsi, on examine de près l'efficacité de cette approche en Chine, la compétence de communication apparaissant toujours comme le but essentiel et fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Cet objectif est redéfini par le CECR (2001 : 15), « 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 ». En outre, le *Programme national du français langue étrangère élémentaire* le fait ressortir, « Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français » (Cité par Fu, 2005 : 29). Avec son adhésion à l'OMC, les échanges internationaux de notre pays s'élèvent à un niveau

jamais atteint jusque-là, notamment ceux relatifs à la culture et au commerce connaissent une forte augmentation et un approfondissement important, ce qui entraîne l'accroissement constant des besoins des professionnels en matière de maîtrise des langues étrangères et par conséquent une plus stricte exigence au niveau de leur capacité et compétence. Face à cette situation, la compétence de communication s'avère plus nécessaire que jamais. L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ne doivent donc pas se restreindre à la maîtrise de la forme et de la structure linguistiques, mais accorder davantage d'attention à la formation des capacités d'utilisation générale des langues, soit à la compétence de communication.

La paraphrase joue un rôle indispensable dans la communication. Du point de vue de la production du message, elle permet de présenter les idées plus clairement et plus précisément, et d'éviter d'être bloqué par manque de moyens linguistiques. Muni de la capacité de paraphraser, le locuteur est capable de chercher une autre expression, possédant approximativement l'équivalence sémantique, à la place de celle qui lui échappe. Du point de vue de la réception du message, il est fréquent que l'on reformule les propos de l'interlocuteur en ses propres expressions, afin de s'assurer d'en avoir bien saisi le sens. Si l'on effectue une reformulation des expressions ou textes difficiles, on comprendra mieux le sens, surtout pour le cas des langues étrangères qui ont également une portée culturelle.

3.2 Les démarches favorables à la perspective éclectique

L'enseignement de la paraphrase se caractérise par deux aspects :

D'un côté, comme le souligne très justement Catherine Fuchs (1994 : 12), former l'aptitude à paraphraser, « c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression. La capacité à paraphraser constitue l'un des tests classiques de la maîtrise de la langue ». Il faut naturellement travailler sur la forme, car l'apprenant a besoin des structures grammaticales pour réaliser des tâches communicatives, mais l'apprenant doit délibérément faire grand cas de la formation de sa compétence générale qui implique celle de communication. Mel'čuk (1997 : 17) exprime ce fait de la façon suivante : « La compétence linguistique du locuteur consiste, avant tout, en sa capacité de produire, pour un sens de départ, tous les textes qui peuvent l'exprimer (= toutes les paraphrases possibles) et de choisir le ou les textes les mieux adaptés à une situation ou à un contexte donnés ». Nous pouvons étendre la situation ou le contexte ici à la situation ou le contexte de communication, qui inclut non seulement l'environnement syntagmatique de la phrase, mais aussi le statut social du locuteur, le lieu et le moment de la communication, etc.

D'un autre côté, en plus d'un mode de pensée très particulier des Chinois et des Français, leur langue se rattache aux différents groupes linguistiques, ce qui accentue la difficulté d'apprendre la langue de l'autre. Pour les débutants chinois, la prononciation, la conjugaison des verbes, les temps, les expressions orale et écrite, n'ont rien à voir avec notre langue maternelle. « Pour résoudre ces problèmes et ces difficultés, la méthode a prévu des exercices répétés favorisant l'articulation correcte du français et la construction de structures linguistiques convenables » (Pu, 2005 : 76).

Si l'on admet que « ce n'est pas en accumulant des exercices de grammaire qu'on apprend à parler » (Courtillon, 2003 : 13), mais, comme Mme YANG (2007 : 69), celle-ci cite l'exemple des exercices structuraux : « L'enseignant en connaissance de cause doit savoir au moins que si on en fait encore, leur mode d'emploi est tout à fait différent, tout comme si on continue à travailler la langue, elle n'est plus un objectif en soi, mais plutôt considérée comme une composante de la compétence de communication ou de «la compétence à communiquer langagièrement». En faisant usage de la paraphrase, l'étudiant est poussé à pratiquer des structures grammaticales et à réutiliser en même temps le lexique qu'il s'est approprié. Ainsi, une base linguistique solide favorise l'élaboration de l'aptitude à paraphraser. Confrontés à cette situation où la communication et la forme sont si étroitement imbriquées, étant donné la spécialité du contexte chinois, nous visons une perspective éclectique concernant l'enseignement de la paraphrase, en suivant la ligne principale de la communication avec un accompagnement d'apprentissage et d'exercices de la forme linguistique. Les propos de YANG (2007 : 70) attestent notre idée : « L'éclectisme n'est pas à considérer comme une nouveauté, mais une nécessité qui s'impose dans l'enseignement du français en Chine qui doit faire face à la diversité des situations linguistiques et géographiques, diversité des réflexions méthodologiques et des pratiques didactiques, diversité des cultures et de leurs modes de rencontre, diversité des exigences et des besoins en plein développement ».

Conformément au *Programme national du français langue étrangère élémentaire*, la formation des étudiants à la compétence de communication doit s'étendre tout au long de l'enseignement du français langue étrangère élémentaire. Pour notre part, il vaut mieux adopter la stratégie de paraphrase dès la première année. Attendu que la paraphrase constitue une pratique qui dépend des acquis antérieurs, nous proposons une didactique de la paraphrase par étapes, c'est-à-dire étapes élémentaire, moyenne et supérieure qui correspondent aux niveaux de compétence linguistique des apprenants.

Pour les étudiants de niveau élémentaire qui ne possèdent pas assez de bagage linguistique, l'enseignant entraîne essentiellement l'apprenant à utiliser les substitutions des mots et expressions, comme synonymes, antonymes, dérivés, etc., en introduisant graduellement l'enseignement de la formation des mots français afin de faciliter l'accumulation et la mémorisation du lexique. Prenons pour exemple la leçon 16 intitulée *L'école, c'est pas facile !* retenue dans LF1. Dans le dialogue *Passe ton examen d'abord !*, deux amis parlent de l'examen de français, Bai Fang encourage Lan Lin à prendre confiance, c'est la réponse de Lan : « *D'optimisme ! J'entends déjà mes parents : « Paresseux ! Bon à rien ! Les jeux vidéo, le Net, la musique...oui ! Mais prépare ton avenir ! Ta cousine a pourtant montré le bon exemple.* » C'est une expérience commune à tous les Chinois, sinon tous, au moins pour la plupart, depuis l'enfance, les parents chinois préfèrent comparer leur enfant avec celui des voisins. Il est facile à l'apprenant de saisir l'intention de communication de Lan : aux yeux de ses parents, sa cousine est meilleure que lui, il se sent découragé. On peut expliquer « bon à rien » comme une personne qui ne réussit rien, et après l'introduction de l'antonyme d'« optimisme », on pose la question : pourquoi Lan est pessimiste, et demande à paraphraser les phrases pour faire une comparaison entre lui et sa cousine. La réponse attendue comprend les mots antonymiques de « paresseux », comme travailleur, studieux, diligent, etc., et les expressions synonymiques de « montrer le bon exemple », comme suivre les traces de quelqu'un, etc. L'apprenant peut aussi exprimer l'idée antonymique de « bon à rien », s'inspirant de l'explication de l'enseignant, par personne qui réussit tout.

Quant au niveau intermédiaire, l'importance concerne la restructuration syntaxique dans le but d'approfondir la compréhension des phrases et de développer la compétence d'expression d'un contenu par divers moyens. Ce n'est pas une sorte d'exercice structurel portant sur un point de grammaire ou une structure syntaxique préétablie, mais une reformulation de la phrase en tenant compte des temps, modalité, épithète, collocation, ou même style, rhétorique, etc. En cette matière, les manuels abondent en exercices structuraux comme nous l'avons remarqué ci-dessus, devant une base linguistique aussi renforcée, la mission d'orienter l'apprenant vers l'application réelle de ces formes pèse davantage sur les épaules de l'enseignant. Ciblons à titre d'exemple la leçon 10 *Au cinéma* incluse dans LF2 : *Le directeur a essayé une fois de passer un film américain en version originale. Résultat : la salle était vide. Nous, les ouvreuses, nous n'étions pas contentes !* Dans la dernière réplique du dialogue intitulé *Au cinéma*, l'ouvreuse explique la raison de ne pas projeter de films originaux. On demande à l'apprenant de la paraphraser en conservant l'intention de communication de l'ouvreuse. En voici quelques exemples possibles :

Nous avons passé un film en version originale auparavant, mais il a échoué. Nous avons obtenu pour seul résultat une salle vide. En tant qu'ouvreuse, nous n'étions pas satisfaites.

Nous avons joué un film original, mais il a subi un échec, parce que la salle était vide. Comme ouvreuse, nous n'étions pas satisfaites.

Peu de gens veulent voir des films originaux, nous en avons joué un une fois, mais enfin, vous savez, la salle était vide, et, comme ouvreuses, nous avions des ennuis sur ça.

....

Le Texte 1 intitulé *Il est trop facile de deviner la fin !* présente des images dans la même leçon. Par exemple, la troisième image, d'après la présentation de la situation, on encourage l'apprenant à imaginer et paraphraser la conversation entre ces deux soldats, sans trahir l'intention de communication de partir tous les deux. Les conversations possibles :

Je ne peux me déplacer. Laisse-moi, vas-y ! Vite !

Non, je ne peux pas partir seul, nous sommes ensemble !

N'hésitez pas ! Je suis un fardeau pour vous !

Mais votre fille, vous ne l'avez pas encore vue. Soyez courageux ! Je suis avec vous !

Je suis gravement blessé, laisse-moi mourir, il est vain de me sauver.

Courage ! Crois-moi ! Nous partirons ensemble !

...

Dans ce processus, l'enseignant doit exciter et stimuler l'imagination de l'apprenant, afin de le pousser à réaliser des paraphrases pour qu'il révèle dans la plus grande mesure possible ses acquis. D'ailleurs, l'enseignant a besoin de faire preuve de patience envers les fautes commises par l'apprenant et d'exercer une correction appropriée, car, du fait de cette tentative et de l'erreur potentielle qui en résulte, l'apprenant parvient progressivement à une meilleure maîtrise de la langue.

Aux apprenants de troisième et quatrième années convient l'étape supérieure, dans laquelle l'enseignant doit divulguer les significations cachées sous la langue de surface, soit les connaissances extralinguistiques et pragmatiques, comme culturelles, sociales, contextuelles, etc., et laisser à l'apprenant la tâche de reformulation. En concentrant les exercices sémantiques et syntaxiques sur les deux premières étapes et en plaçant la relation entre la langue et la culture ainsi que

la société dans la dernière étape, nous pouvons peut-être trouver une solution à la contradiction entre l'enseignement des formes linguistiques et celui des informations extralinguistiques sous-jacentes aux signes linguistiques. Les textes choisis dans les manuels de ce niveau se fondent notamment sur les extraits des œuvres littéraires ou des reportages, l'enseignant doit développer l'autonomie de l'apprenant sur l'accumulation du lexique, les préparer à discerner la subtilité des phrases, et former leur aptitude à résumer à l'oral et à l'écrit. On peut laisser l'apprenant définir les mots et expressions ainsi que les phrases difficiles par ses propres mots pour approfondir et évaluer la compréhension. Il reste un problème à traiter prudemment, celui du registre, autrement dit le niveau de langue. L'enseignant doit souligner la fonction de la forme linguistique, c'est-à-dire le but qui amène l'auteur à choisir une telle forme linguistique. Par exemple, la voix passive dans le reportage le rend plus objectif, mais en même temps plus difficile à comprendre. Si nous transformons le lexique technique et la structure syntaxique complexe en des expressions simples, il ne sera plus un reportage. De même, pour la poésie qui exige le rythme et la rime, les expressions paraphrasées sont incapables d'exprimer le sentiment de l'auteur. D'ailleurs, la paraphrase des locutions à formation culturelle ou idiomatique, des usages à incidence humoristique ou ironique efface les nuances originales et conduit à la perte des connotations. Mais la plupart du temps, la paraphrase des expressions ou des styles de ce type est nécessaire. Ce qui importe, c'est, par l'intermédiaire de la paraphrase, perçue comme une stratégie, de conduire l'apprenant à maîtriser et assimiler les connotations et les nuances des expressions. Et ce qui compte pour l'enseignant, c'est de mettre l'accent sur la non-équivalence sémantique des expressions et la non-substituabilité des styles.

Conclusion

La paraphrase est caractérisée par trois mérites : productivité, technique qui contribue à l'utilisation des langues et nécessite une certaine accumulation des connaissances; généralité, technique qui s'applique tant à l'oral qu'à l'écrit, efficace pour les exercices oraux et l'écriture; diversité, comme la langue possède des moyens divers pour exprimer un même contenu, à travers cette diversité nous pouvons employer un nombre plus élevé de mots et expressions. D'une part, pour les enseignants, en disséquant des phrases typiques sous diverses dimensions, la paraphrase réalise le principe d'enseigner le français par le français, et reflète l'objectif fondamental de concevoir la langue comme un outil de communication. D'autre part, pour les apprenants, en utilisant la paraphrase en classe, les enseignants créent un phénomène en français qui non seulement stimule les intérêts des apprenants mais les aide aussi à former une intuition langagière. Et elle incite

en tout état de cause les apprenants à prendre progressivement une habitude de « réfléchir à la française ».

Nous ne devons pas nous dispenser de la qualité de la paraphrase comme une technique : former la compétence de communication linguistique; aider à comprendre les points difficiles du texte; élargir le lexique; réviser les connaissances grammaticales, etc. Vu les bases linguistiques, les intérêts, l'envie de s'exprimer différemment, l'enseignant doit veiller au niveau des étudiants et mettre en place une progression par étapes. Comme un « entraîneur », il doit tenir compte des connaissances antérieures des apprenants et concevoir des activités d'apprentissage avec une logique de présentation bien pensée. Il doit choisir rigoureusement des exercices et réfléchir sur leur ordre de présentation. En somme, le rôle de l'enseignant est de créer un environnement d'apprentissage positif. Il n'en reste pas moins qu'il convient de rechercher comment insérer systématiquement et raisonnablement la didactique de la paraphrase dans l'enseignement du FLE, et comment former l'autonomie de l'apprenant à s'en servir pour faire face aux difficultés. En effet, les applications réelles de la paraphrase sont bien sûr beaucoup plus complexes et méritent bien des examens, notre recherche modeste ne représente qu'une tentative dans ce domaine. Dans le souci d'apporter une plus grande efficacité à l'enseignement du FLE en Chine, il reste encore une longue voie à parcourir.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.
- Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Fuchs, C. 1982. *La Paraphrase*. Paris : PUF.
- Fuchs, C. 1994. *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Fu, R. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n°1, p. 27-39.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf> [consulté le 15 mars 2015].
- Martinot, C. 2010. « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique*, p. 63-96.
- Ma, X., Liu, L. 2009. *Le Français* (Tome 1-2). Beijing : Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères.
- Mel'čuk, I. 1997. *Vers une linguistique Sens-Texte : leçon inaugurale, faite le vendredi 10 janvier 1997*. Paris : Collège de France.
- Negrello, G. 2011. « Méthodologie : le résumé ou contraction de texte ». *Guy Barthélemy littérature*, cité dans :
<http://guybarthelemy.hautetfort.com/archive/2011/09/06/methodologie-le-resume-ou-contraction-de-texte-document-mis.html> [consulté le 18 Décembre 2014].
- Pu, Z., Lu, J., Xu, X. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, n°1, p.72-79. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/pu.pdf> [consulté le 15 mars 2015].

Shu, J. 2012. *Manuel de français* (Tome 5-6). Shanghai : Presse de l'Enseignement des Langues étrangères de Shanghai.

Tong, P., Chen, L., Tang, X., Liu, L., Zhang, X. 2011. *Langue et civilisation françaises*. Beijing : Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères.

Yang, Y. 2007. « L'éclectisme : une nouvelle nécessité - Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois ». *Synergies Chine*, n°2, p. 61-72.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine2/yanru.pdf> [consulté le 15 mars 2015].

Inexplicable Manon? L'explication de texte « à la française »



Joël LOEHR

Université de Bourgogne, France / SISU, Chongqing, Chine
joelloehr@hotmail.com

Reçu le 09-07-2015/Évalué le 20-09-2015/Accepté le 30-10-2015

Résumé

L'explication de texte est, en France, l'exercice-clef des études littéraires. Il pourrait se trouver adopté (et adapté) pour l'enseignement de la littérature française en Chine. On propose ici d'abord un rappel du protocole qui gouverne la conduite d'une explication linéaire, puis un « modèle » de fiche de synthèse sur un genre narratif (celui du roman picaresque) parce qu'il n'est pas d'explication littéraire possible sans connaissances d'ordre générique, enfin un exemple d'explication (sur un extrait de *Manon Lescaut* de l'Abbé Prévost), assorti de quelques conseils de méthode et de la définition de quelques instruments d'analyse (c'est signalé par du gras et l'usage de crochets)

Mots-clés : explication de texte, picaresque, Manon Lescaut, « je » narrant et « je » narré, scène de première vue

玛侬不可解读吗？— “法式”文本解析

摘要：在法国，文本解析是文学专业的关键性练习。它可以被用于（或适用于）在中国的法国文学教学中。本文首先回顾线性解析过程的主导性步骤，然后再陈述关于叙事体文本综合要点的范式（以传奇冒险小说为例），因为缺少上层的宏观知识就不可能进行文本解析。最后举例说明文本解析的步骤（普雷沃神父的《曼侬·莱斯戈》节选），并插入一些方法上的建议以及分析手段的定义（以字体加粗和方括号标示）。

关键词：文本解析，传奇冒险，曼侬·莱斯戈，叙述者“我”和被叙述者“我”，视觉初感

Manon- an example of text explanation for teaching French literature in China

Abstract

The text explanation is, in France, the key-exercise of literary studies. It could be adopted (and adapted) for teaching French literature in China. Here is first a reminder of the protocol that governs the conduct of a linear explanation, then a “model” summary sheet on a narrative genre (that of the picaresque novel) because there is no literary explanation without knowledge about generic order knowledge, and there is finally an example of text explanation (an excerpt from *Manon Lescaut* by the Abbé Prévost), together with some methodological advice and the definition of some analytical tools (that is reported in bold and by the use of square brackets).

Keywords: text explanation, picaresque novel, Manon Lescaut, “I” narrating and “I” narrated, scene of first view

1. Protocole d'une explication linéaire

1.1. L'introduction

L'ordre canonique (et logique) est le suivant : cadrage (ou situation), lecture (pour l'oral), description et commentaire de la structure (composition et progression) du texte, définition d'un projet de lecture (on parle aussi de « problématique »), qui découle des deux opérations précédentes et s'articule à ces dernières.

1.1.1. Cadrage / situation

On préférera le terme de « cadrage », emprunté au vocabulaire des arts visuels et qui indique à la fois le choix d'un cadre, un effort de contextualisation et le souci d'une mise en perspective, à d'autres possibles comme « présentation », « entrée en matière ».

Après avoir brièvement présenté l'auteur et inscrit l'œuvre dont le texte est extrait dans son époque, il faut amener progressivement la référence à l'extrait en question par un effort de contextualisation (c'est précisément la fonction du cadrage initial) et le caractériser (description, portrait, dialogue, scène de première vue etc.).

Plusieurs techniques de cadrage d'un texte sont possibles. Lorsqu'il s'agit de l'extrait d'une œuvre en prose narrative, il convient de situer l'extrait par rapport au contexte narratif antérieur.

1.1.2. Lecture

La lecture, qui intervient après l'opération initiale de cadrage, est un moment décisif. Le débit ne doit pas être uniforme et doit suivre le rythme propre du texte. L'une des fonctions de la lecture est d'indiquer déjà les différents mouvements et les articulations principales du passage. La lecture du texte doit aussi en respecter le ton : on ne lit pas l'extrait d'une tragédie comme on lit l'extrait d'une comédie et il faut prêter une attention particulière aux passages ironiques (l'ironie, qui marque une distance ou trahit un désaveu, requiert une certaine manière de prononcer).

1.1.3. Structure / composition / progression

Une fois le texte lu, il faut en déterminer et en commenter la structure (composition, mais aussi progression). On parlera alors de « mouvements » plutôt que de « parties » (terme qui ne saurait convenir qu'à un texte de type argumentatif) et on s'attachera aux principales articulations du texte, à partir d'indices surtout formels (et pas seulement du « contenu » apparent), d'ordre grammatical (par exemple une variation dans l'emploi des temps verbaux, un passage du passé simple à l'imparfait etc.) ou rhétorique (par exemple l'apparition d'une métaphore filée), ou à partir d'un pivotement du point de vue dans un texte narratif (par exemple le passage d'une focalisation zéro à une focalisation interne) ou encore à partir du repérage de la répétition d'un même terme.

1.1.4. Projet de lecture / problématique

Toutes les étapes précédentes visent à avancer pour finir un projet de lecture (il s'agit en quelque sorte de transformer le texte en problème à résoudre. Le projet de lecture donnera le fil directeur de l'explication, à laquelle il permettra aussi de conférer une dynamique. Il s'agit alors de poser des questions d'ordre spécifiquement littéraire, qui articulent autant que possible la forme et le sens d'un texte. La question de l'inscription générique du texte, par exemple, et lorsqu'elle est problématique, peut souvent fournir la matière d'un projet de lecture ; la situation d'un passage dans l'économie générale d'un roman aussi bien ; ou encore la manière dont un texte détourne la forme ou la scène romanesque type dans laquelle il prétendait ou paraissait s'inscrire.

1.2 Etude linéaire

Comme l'indique le nom de cette méthode, on suit alors l'ordre du texte (on n'explique pas avant ce qui arrive seulement après dans le déroulement de l'extrait) sans en relire systématiquement des phrases entières (il y a déjà eu lecture du texte !). Cela ne signifie pas pour autant qu'on explique le texte mot par mot, ou même nécessairement phrase par phrase : on risquerait l'éparpillement ou la simple juxtaposition des remarques. On procède plutôt par unités de sens, une unité de sens pouvant comprendre, par exemple dans un texte narratif, deux ou trois phrases.

Il ne s'agit pas non plus de prétendre tout expliquer en passant le texte au « rouleau compresseur » : il s'agit plutôt de s'attacher à isoler les reliefs, de

s'accrocher aux aspérités, et de veiller à l'articulation des différentes remarques entre elles (c'est le rôle du projet de lecture que de soutenir ces articulations, en donnant à l'explication son fil directeur). Et la tentation de l'exhaustivité est périlleuse : elle expose à la myopie, et le risque est grand, à prétendre tout voir, qu'on finisse par ne plus rien voir. Qui prétend tout passer en revue finit presque fatalement par passer à côté de l'essentiel.

Enfin il faut prendre soin d'articuler constamment « forme » et « sens » : inutile d'identifier comme telle une métaphore ou une comparaison, si l'on n'en dégage pas les effets de sens ; et lorsqu'un effet de sens est perçu, il est bon de voir par quels moyens stylistiques, syntaxiques etc. il est soutenu ou produit.

1.3. Conclusion

On prêtera attention au fait que, vouée à faire la synthèse des opérations de construction du sens qui auront été menées, elle ne saurait purement et simplement répéter les hypothèses de départ qui auront été avancées dans l'introduction : la conclusion s'efforce d'apporter une réponse au problème qui a été posé dans l'introduction et au moment de la définition d'un projet de lecture.

La conclusion a pour rôle de clore l'explication, mais elle a aussi pour vocation d'ouvrir le champ : s'il s'agit d'un extrait de roman, on peut par exemple faire référence au développement ultérieur de l'histoire racontée

1.4 Un document iconographique

On peut accompagner le texte d'un document iconographique (photo, reproduction de tableau, dessin, caricature, illustration, etc.). Ce document visuel peut alors se trouver exploité pour soutenir l'élucidation du texte à expliquer.

2. Fiche de synthèse sur le roman picaresque

Il est essentiel de maîtriser les définitions et caractéristiques des différents sous-genres du roman, considérés aussi dans leur évolution historique.

C'est indispensable et pour la phase initiale de cadrage, où l'on marque et interroge l'inscription générique du texte, et pour l'étude de détail, dans la mesure où les lois et conventions génériques, leur éventuels déplacements ou transgressions déterminent pour une large part les effets de sens d'un extrait. .

On donne ci-dessous un exemple de fiche de synthèse sur les caractéristiques primitives du roman picaresque et qui vont fixer les signaux de l'inscription d'un

roman dans ce cadre générique. Nous verrons ensuite comment cela peut être exploité dans le cadre d'une l'explication linéaire.

2.1. Introduction

Roman de chevalerie (inséparable de l'ancien système féodal) et roman pastoral (indissociable d'un site idyllique) postulent tous deux une coïncidence possible entre l'homme (le héros) et l'idéal (moral), et c'est en ce sens qu'on peut les caractériser comme des versions idéalistes du genre du roman.

Le roman picaresque, dont l'émergence et la diffusion ont été décisives dans l'évolution du genre romanesque, creuse au contraire un écart entre l'homme (avec ses propres imperfections) et l'idéal (la norme morale du moins), dans un monde lui-même imparfait, où tout le monde ou presque paraît malhonnête et même « méchant ».

Le picaro amoral, d'humble naissance, et homme sans honneur, peut ainsi être considéré comme l'antonyme à la fois du preux et valeureux héros du roman de chevalerie et de l'innocent berger du roman pastoral (berger « bien né » cependant, et d'une élégance raffinée, aristocratique, comme on le voit dans des romans du XVIIe siècle comme *L'Astrée* d'Honoré d'Urfé, et dans certains tableaux de peintres de l'époque).

Le roman picaresque est né en Espagne au XVI^e siècle :

- d'une part dans un contexte de crise économique et sociale qui vit proliférer mendiants et vagabonds, contraints au vol ou au parasitisme, à l'escroquerie ou à la prostitution
- et d'autre part dans le contexte religieux de débats théologiques sur la Providence et sur les voies du salut, dont le genre est inséparable au moment de son émergence.

Il naît avec *La Vie de Lazarillo de Tormès* (1554), un ouvrage anonyme et ses caractéristiques génériques se fixent avec la vie de *Guzman de Alfarache* (1599) de Mateo Alemá.

2.2 Traits génériques

2.2.1. Il s'agit d'un récit fictif (mais dont le cadre est réaliste) conduit à la première personne. Dans cette autobiographie fictive, le narrateur est aussi le personnage principal, il raconte sa propre histoire. Et il s'agit d'une narration

rétrospective, *a posteriori*, c'est-à-dire une fois achevée et parvenue à son terme l'aventure picaresque, et depuis donc une position de surplomb.

[Instrument d'analyse : il faudra donc prendre garde au réglage de la distance entre « je » narrateur - le narrateur « au repos » - et « je » narré - le picaro qu'il était]

2.2.2. Ce narrateur se retourne vers son passé qu'il évoque sur un ton tantôt pathétique, tantôt amusé.

[Instrument d'analyse : le ton : il faut prêter attention à la tonalité d'un récit, comique, pathétique, tragique etc.]

Il était autrefois un picaro, c'est-à-dire un marmiton, un garçon de cuisine ; un gueux, un vagabond en haillons, parfois même un truand. Au plan social, il est de basse extraction et de vile condition ; au plan psychologique et moral, il est ingénieux et astucieux, fourbe, filou, fripon. Et il a une obsession : subsister, trouver des moyens de subsistance. D'où l'obsession de l'argent : argent du maître pour le picaro, argent de l'amant pour la picara ; d'où celle aussi de la nourriture (le picaro cherche notamment à s'emparer de la nourriture qui se trouve dans la may, le coffre à pain que son maître ferme à double tour : le roman picaresque, c'est en effet une sorte d'épopée de la faim et son objet le plus symbolique, c'est la may).

2.2.3. Ainsi le roman picaresque met-il en scène des conduites déviantes (on « chaparde » notamment beaucoup dans le roman picaresque) par rapport aux codes sociaux et moraux, des gestes de défi lancés aux instances d'autorité sociale, morale, ou encore religieuse. L'ouvrage anonyme qui est à l'origine du genre se caractérise en effet aussi par son anticléricalisme, dénonçant les mœurs déréglées du clergé, la cupidité des gens d'église, qui adorent l'argent, alors même qu'ils sont censés avoir fait vœu de pauvreté, et qu'ils prônent l'esprit de charité.

2.2.4. Comme le picaro va bien souvent se trouver chassé de chez son maître, le roman picaresque est aussi un roman de la fuite et de la route (le picaro va d'auberge en auberge, d'hôtellerie en hôtellerie, de gîte d'étape en gîte d'étape et passe d'un maître à un autre maître), d'où le tempo narratif particulier d'un récit à rebondissements, rythmé par des péripéties, des retournements et renversements de situation. Jeté sur les routes, il y fait aussi des rencontres de fortune, de hasard : d'où souvent des récits insérés dans la trame narrative principale et qui regardent le personnage rencontré.

2.2.5. Enfin, l'auteur réel du récit picaresque se prive de la possibilité d'une intervention directe (notamment pour prononcer des jugements d'ordre moral sur les conduites déviantes de son héros), puisqu'il délègue la voix à un narrateur (il installe parfois aussi une figure de destinataire/narrataire imaginaire, aussi fictive que le narrateur, et à laquelle ce dernier est censé s'adresser en lui racontant son histoire). Il n'en demeure pas moins que, depuis les coulisses du récit, l'auteur réel vise à produire chez le lecteur réel des réactions. Reste à savoir lesquelles : réprobation morale ? Effroi et indignation face aux conduites déviantes du picaro ? Ou, au contraire, sourire amusé ? connivence complice ?

2.3 Le picaresque en France au XVIII^e siècle

En France, au XVII^e siècle, le roman picaresque espagnol jouit d'un succès considérable auprès du public. Mais il a fallu attendre le XVIII^e siècle pour que des romanciers français adoptent cette veine. Et la veine picaresque est alors amalgamée à d'autres cadres génériques.

Le genre picaresque va alors s'amalgamer à un autre genre, qu'on pourrait nommer le roman d'ascension sociale (ce genre trouvera lui-même des prolongements et connaîtra des modulations nouvelles au XIX^e siècle avec la vogue du roman d'apprentissage : le héros du roman picaresque est déjà un peu le personnage de jeune homme du roman de formation).

- dans le roman picaresque espagnol du XVI^e siècle, le héros cherche certes des moyens de subsister, de l'argent et de la nourriture, mais il ne nourrit pas d'ambition de réussite sociale (les places sociales sont inamovibles, décrétées, fixées par la Providence)
- mais au XVIII^e siècle et en France, c'est-à-dire en un siècle qui aura foi dans le progrès et dans la patrie qui sera celle des Lumières, on croit aux possibilités que donnent à l'homme ses propres ressources (notamment celles de son esprit) pour échapper à sa condition de naissance, lorsqu'elle est défavorable.

Comme le picaro espagnol, mais mû par l'ambition d'une réussite sociale (et non jouet de la Providence), le héros quitte donc aussi son lieu de naissance, se jette sur les routes et par les chemins, où il se trouve livré au hasard des rencontres.

Se mettant en route, il ne fait cependant pas qu'aller et venir : il espère, à force d'aller et de venir, « parvenir ». C'est-à-dire réussir, changer de place sociale, obtenir l'aisance matérielle : en passant d'un maître à un autre maître, et d'une sphère sociale à une autre sphère sociale ou encore d'une maîtresse à une autre maîtresse (le XVIII^e siècle sera aussi le siècle du roman libertin).

Et il est prêt à employer tous les moyens (du moins lorsque le personnage est inscrit dans la filiation du picaro amoral) pour arriver à ses fins :

- la fourberie, la ruse, le mensonge, et même l'escroquerie ou le vol (voir Lesage, *Gil Blas*, 1715,1735)
- et, avec les femmes, les manœuvres qui permettent de débusquer et d'exploiter leur sensualité, les stratégies de la séduction (voir Marivaux, *Le Paysan parvenu* 1734)

3. Abbé Prévost, *Manon Lescaut*, 1731

Jacob (dans *Le Paysan parvenu*) et Gil Blas, tous deux d'extraction modeste, connaissent une ascension sociale ; le héros de Prévost, chevalier bien né, se trouve entraîné par une picara amoral dans une aventure qui menacera de le faire déchoir de son rang.

On propose ici une explication linéaire d'une page célèbre de *Manon Lescaut*, assortie de quelques conseils de méthode et de la définition d'un certain nombre d'instruments d'analyse, et accompagnée d'une illustration : l'extrait se trouve à cinq pages du début du roman, le document iconographique d'appoint est une illustration de cette scène. Cette illustration date des premières éditions du texte. Elle se trouve p. 58 dans l'édition GF de 1995.

J'avais marqué le temps de mon départ d'Amiens. Hélas ! que ne le marquais-je un jour plus tôt ! j'aurais porté chez mon père toute mon innocence. La veille même de celui que je devais quitter cette ville, étant à me promener avec mon ami, qui s'appelait Tiberge, nous vîmes arriver le coche d'Arras, et nous le suivîmes jusqu'à l'hôtellerie où ces voitures descendent. Nous n'avions pas d'autre motif que la curiosité. Il en sortit quelques femmes, qui se retirèrent aussitôt. Mais il en resta une, fort jeune, qui s'arrêta seule dans la cour, pendant qu'un homme d'un âge avancé, qui paraissait lui servir de conducteur, s'empressait pour faire tirer son équipage des paniers. Elle me parut si charmante que moi, qui n'avais jamais pensé à la différence des sexes, ni regardé une fille avec un peu d'attention, moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue, je me trouvai enflammé tout d'un coup jusqu'au transport. J'avais le défaut d'être excessivement timide et facile à déconcerter ; mais loin d'être arrêté alors par cette faiblesse, je m'avançai vers la maîtresse de mon cœur. Quoiqu'elle fût encore moins âgée que moi, elle reçut mes politesses sans paraître embarrassée. Je lui demandai ce qui l'amenait à Amiens et si elle y avait quelques personnes de connaissance. Elle me répondit ingénument qu'elle y était envoyée par ses parents pour être religieuse.

L'amour me rendait déjà si éclairé, depuis un moment qu'il était dans mon cœur, que je regardai ce dessein comme un coup mortel pour mes désirs. Je lui parlai d'une manière qui lui fit comprendre mes sentiments, car elle était bien plus expérimentée que moi.

1. Introduction

a) Cadrage

L'*Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut* est un récit à la première personne, dont le narrateur est Des Grieux, et qui a pris son autonomie. Mais cette histoire était à l'origine enchâssée dans les *Mémoires et aventures d'un Homme de qualité qui s'est retiré du monde* (Renoncour, personnage fictif - à distinguer de l'auteur réel, Prévost).

Le récit de Des Grieux est précédé d'un prologue de Renoncour (qui ne l'interrompra plus jusqu'à la fin de la première des deux parties du roman- où le récit de Des Grieux se suspend pour une pause-souper). Dans ce prologue, Renoncour relate ses deux rencontres avec Des Grieux :

- la première à Pacy, à quelques kilomètres d'Evreux, où, six mois avant son départ pour l'Espagne, il voit « deux charriots couverts », arrêtés devant une « mauvaise hôtellerie ». Il apprend que s'y trouvent « une douzaine de filles de joie » qui doivent être emmenées au Havre-de-Grâce pour être ensuite déportées en Amérique. Il descend de son cheval, poussé par la « curiosité », aperçoit Manon, puis Des Grieux (qui suit le convoi depuis Paris).
- la deuxième rencontre se produit à Calais, deux ans plus tard : Renoncour revoit Des Grieux, de retour d'Amérique : le narrateur-mémorialiste Renoncour passe alors en position de narrataire et Des Grieux lui relate son histoire (cette dernière est censée avoir été ensuite immédiatement transcrite par Renoncour).

Lorsque Des Grieux commence à relater son histoire, Manon est morte (en Amérique), mais ce n'est pas par la mort de Manon que le récit de Des Grieux s'ouvre, c'est par la première rencontre, à Amiens, en juillet 1712 (durant donc les dernières années du règne de Louis XIV), et alors que Des Grieux est en vacances (les vacances sont aussi un état de vacuité, condition d'une disponibilité pour la rencontre).

Dans l'ordre du récit, c'est la troisième rencontre, mais dans l'histoire relatée par Des Grieux, c'est la fulguration de la rencontre inaugurale. La page correspond à ce que l'on appelle une « scène de première vue »

[**Méthode** : il convient dans la phase initiale de **caractériser le texte** ; ici on peut le faire par référence au **topos de la « scène de première vue »** : voir Jean Rousset, *Leurs yeux se rencontrèrent*, José Corti, 1989]

b) Lecture du texte

[**Méthode** : **lecture et composition** : le texte est constitué d'un seul et même bloc typographique. La lecture pourrait marquer une pause un peu plus forte à la fin de chacun des mouvements que la phase suivante, vouée à déterminer la composition du passage, va marquer]

c) Composition de la page

[**Méthode** : lorsque l'on cherche à déterminer la **composition d'un extrait**, il faut porter une attention particulière aux **termes répétés**, qui souvent structurent une page et marquent des étapes]

On peut relever l'emploi à trois reprises du verbe « paraître ». Ces trois occurrences pourraient permettre de distinguer trois moments successifs :

- Un premier moment établit les circonstances qui préludent à la rencontre : d'une part l'état de vacance (et donc aussi de disponibilité) de Des Grieux, accompagné de son ami Tiberge, d'autre part l'arrivée de Manon, accompagnée elle d'un « conducteur ». C'est à propos de ce dernier que le verbe « paraître » se trouve une première fois employé, à l'imparfait.
- La reprise de ce verbe au passé simple (forme verbale de premier plan) marque la rupture de la fulguration amoureuse (ou plus familièrement : du « coup de foudre ») : « elle me parut si charmante... ». Ce second moment éclipse Tiberge et laisse face à face et seul à seule Des Grieux et Manon.
- Une troisième occurrence de ce verbe, à l'infinitif (« Elle reçut mes politesses sans paraître embarrassée ») ouvre le dernier moment de cette scène de première vue, immédiatement suivie d'un échange dialogué et d'une déclaration d'amour, qui ne sont cependant pas rapportés au style direct.

d) Projet de lecture

[**Méthode** : il est bon de chercher un moyen **d'enchaîner la définition d'un projet de lecture** à la phase précédente consacrée à l'étude de la composition et de la progression du passage]

La récurrence de ce verbe « paraître » ne donnerait-elle pas à entendre au narrataire Renoncour (et au-delà au lecteur réel) que se trouve dans cette scène de

première vue certes le charme d'une apparition (fulgurante) mais aussi le danger d'une apparence (trompeuse) ? On verra que cette ambivalence, cette ambiguïté résultent de la superposition dans le texte de deux points de vue : celui de Des Grieux narrateur, qui connaît la suite de l'histoire et son issue, tragique, et celui de des Grieux personnage, chevalier bien né, qui évidemment l'ignorait au moment de la rencontre de Manon, dont on soupçonne d'emblée qu'elle pourrait s'inscrire pour sa part dans le type romanesque de la *picara amorale*.

[**Méthode** : au moment de définir un **projet de lecture** - qui peut éventuellement se décliner en deux ou même trois hypothèses complémentaires - il faut s'efforcer **d'intégrer des faits et / ou des questions d'ordre plus spécifiquement littéraire** : ici avec d'une part des instruments narratologiques - c'est-à-dire d'étude des techniques du récit - et d'autre part des références génériques - en l'occurrence au roman picaresque]

2. Explication linéaire

a) Premier moment

Ce roman d'aventure amoureuse commence comme commence une tragédie de Racine. Cet incipit romanesque s'apparente à un début de tragédie: il place en effet la rencontre sous le signe d'un obscur *fatum*, d'un destin contraire, d'une fatalité qui vient contrarier un projet, une intention affirmée, affichée par un sujet (porter chez son père toute son innocence) mais qui semble avoir été le jouet d'une « intention » supérieure qui n'était pas la sienne.

- du point de vue prosodique, la première phrase de douze syllabes se lit comme un alexandrin, il faudrait dire : s'entend comme un alexandrin. Dans ce récit dont il ne faut pas oublier qu'il est censé être fait oralement à un narrataire qui écoute Des Grieux sans l'interrompre, on reconnaît ici la diction de la grande tragédie du siècle classique, de la tragédie racinienne, qui se caractérise précisément par le fait que ses personnages sont soumis à un ordre qui les dépasse.

[**Instrument d'analyse : prose et prosodie** : il faut parfois « prêter l'oreille » à un texte, même quand on a affaire à un texte en prose].

- du point de vue sémantique, le temps « marqué » (au plus-que-parfait, c'est-à-dire avec un temps verbal d'aspect accompli), le jour fixé, c'est le temps même de la tragédie : le *fatum*, c'est ce qui semble arriver par un simple concours de circonstance, mais qui en vérité était toujours déjà écrit.

[**Définition de l'accompli** : on parle d'aspect *accompli* lorsque le procès exprimé par le verbe se présente comme achevé au moment qui sert de repère temporel]

A peine la narration a-t-elle commencé que le récit à proprement parler est interrompu par des commentaires du « je » narrant :

- le premier « je », c'est le « je » narré (Des Grieux personnage)
- mais le second, c'est en effet le « je » narrant (Des Grieux narrateur), c'est une intervention du « je » narrant qui coupe le récit par un commentaire.

Le « je » narré ignorait ce qui allait suivre la rencontre de Manon, dans quelle aventure cette rencontre allait l'entraîner, et *a fortiori* sa fin tragique ; le « je » narrant lui connaît et la suite et même la fin de l'histoire.

Dans le cadre de cette narration rétrospective, le « je » narrant se replace le plus souvent dans la perspective du « je » narré, mais il lui arrive aussi, comme c'est le cas ici, de sortir du champ de savoir (limité) du « je » narré, d'user du savoir et des pouvoirs bien plus étendus qui sont les attributs et les privilèges du « je » narrant pour relire, revoir, réinterpréter le début de cette aventure sous le jour (sombre) de sa suite et de sa fin.

Des Grieux apparaît ainsi (la narration rétrospective est faite à un « homme de qualité » et s'apparente à la fois à une confession et à un plaidoyer) comme la victime d'un destin contraire. Coupable peut-être, mais pas responsable ! Ce qui définit le héros de tragédie, c'est précisément qu'il est coupable, sans être pour autant responsable : Des Grieux a perdu son « innocence » originelle, primitive, il porte le poids d'une faute, d'une culpabilité, mais, en même temps il donne à entendre qu'il n'est pas responsable de cette faute.

La Faute en question apparaît non seulement comme d'ordre moral, mais aussi comme d'ordre social : c'est le « père », celui auprès duquel il aurait pu (notons l'irréel du passé) et dû « porter » son « innocence », comme on porte et rend un hommage à une instance auprès de laquelle on veut témoigner de sa conformité au modèle qu'elle représente, qui apparaît comme repère de la norme.

Ce que signifie cette phrase, c'est qu'en se laissant entraîner (malgré lui...) dans cette aventure, Des Grieux a à proprement parler dérogé, c'est-à-dire abdiqué les qualités du rang noble dont il a hérité : l'illustration souligne la noblesse de ce rang par l'élégance de la posture et de la vêtue de Des Grieux, mais aussi en le dotant d'une épée, suspendue au côté (Des Grieux était destiné à faire carrière dans l'Ordre militaire de Malte ; c'est un jeune noble, dont la formation comprenait l'apprentissage de l'escrime).

La reprise du verbe « marquer » de la première phrase dans la deuxième phrase souligne qu'il s'agit non d'un destin choisi, mais d'un destin subi : elle s'ouvre d'ailleurs sur l'interjection « hélas ! », qui est l'interjection pathétique par excellence

(le pathétique, c'est ce qui est subi). Sur la scène du « coup de foudre » (topos proprement romanesque de la scène de première vue, qui se trouve généralement à l'incipit d'un roman), se projette ainsi une lumière sombre : l'éblouissement inaugural est obscurci par une ombre au tableau, avant même l'apparition de Manon. Et s'il y a dans cet incipit une amorce d'intertextualité avec l'univers de la tragédie racinienne, la tonalité s'infléchit toutefois dans le sens du pathétique.

[**histoire littéraire et histoire des arts** : le XVIII^e siècle n'est pas seulement le siècle du *logos*, de la rationalité conquérante, il est aussi le siècle du *pathos*. Il y a alors un véritable plaisir des larmes pour le spectateur d'une scène de théâtre ou d'un tableau : le XVIII^e siècle verra se développer au théâtre le genre du drame, et, dans la peinture, la scène de genre, avec Greuze notamment].

Des Grieux, victime d'un destin subi, et qui l'a fait dévier du droit chemin de la morale et de l'ordre des valeurs liées à son rang, donne de lui-même l'image d'un héros entraîné malgré lui dans une aventure destinée à mal finir, à s'achever par une « catastrophe ». Cette interjection donne le ton d'un récit déroulé comme une confession (avec, chez Des Grieux, qui ne veut pas passer pour un libertin, le souci de s'exonérer de toute responsabilité), mais qui se développe aussi comme un long chant élégiaque, un lamento, non seulement sur le bonheur, mais aussi sur l'honneur et l'innocence perdus.

Cette conduite déviante, cet écart de conduite par rapport à la norme, la succession des verbes au passé simple « vîmes » et « suivîmes » dans la phrase suivante, plus longue, avec le sémantisme du second, mais aussi avec l'écho phonique qu'il donne au premier, la présente à nouveau comme un enchaînement fatal, comme un entraînement irrésistible, un destin subi dans une chaîne de causes et d'effets qui ne semblent pas maîtrisés, et non comme le résultat d'un libre choix, d'une décision volontaire.

Quant à l'indication temporelle (« La veille même de celui que je devais quitter cette ville»), elle retrouve le principe de la coïncidence tragique, du sentiment de comble caractéristique de la temporalité tragique, resserrée autour de l'événement d'une coïncidence imprévue, qui a fait dévier un sujet de son chemin pour faire de lui le jouet d'un destin contraire. Le verbe « devoir » n'est pas à entendre comme une simple modalisation, mais au sens fort de conformité à un ordre, à l'ordre que la figure du père représente. Ce verbe peut en outre renvoyer au conflit tragique par excellence, qui est celui de la passion (amoureuse) et du devoir (moral).

Mais, en même temps, commence à se filigraner dans le texte un deuxième et tout autre univers de référence générique. On pourrait en effet reconnaître ici le cadre caractéristique du roman picaresque : une géographie réaliste (il est

fait référence à deux villes du Nord de la France, Amiens et Arras), une « hôtellerie » (l'hôtellerie, l'auberge, c'est un décor caractéristique du genre, depuis ses origines espagnoles), un « coche » (les coches étaient des moyens de « transport en commun », qui pouvaient transporter une dizaine de personnes, assuraient la liaison entre villes, et comportaient de grandes caisses d'osier, qui servaient de coffre à bagage, à l'arrière du coche, comme on le voit sur l'illustration), la place publique d'une ville de province (on se souvient que le récit picaresque est un roman de la route), une rencontre de hasard, de « fortune » (dont les voitures sont bien souvent l'instrument narratif, ce que souligne la place faite au coche dans l'illustration).

Avant de laisser Des Grieux et Manon face à face et comme seul à seule, le récit fait une place à Tiberge, l'ami de des Grieux. Cette place reste toutefois très latérale (dans une incise participiale, Tiberge ne recevant une position de sujet syntaxique qu'à la faveur de l'emploi du pronom de la première personne du pluriel « nous »). L'illustration, du reste, en grisant la vêtue de Tiberge, semble marquer qu'il s'agit d'un personnage en effet seulement secondaire, et plutôt terne. Il ne parviendra pas en tout cas à jouer le rôle de « garde-fou » qu'il aurait pu prendre (dans l'illustration, Des Grieux tourne les yeux vers Tiberge, mais, dans la suite de la scène textuelle, il disparaît complètement).

Le terme de « curiosité » n'est lui peut-être pas si anodin qu'il pourrait sembler : la *curiositas*, le désir de voir, de savoir, est un mouvement qui porte et pousse irrésistiblement à la rencontre d'autrui, et c'est en ce sens un mouvement contraire, inverse au souci de la « sécurité », qui vient de *se* et *cura* : le soin, le souci de soi, qui fait qu'on reste « à sa place », sans prendre le risque de « sortir de soi » et d'aller à la rencontre de l'inconnu(e).

Se ménage alors un effet remarquable dans la symétrie des deux propositions qui se succèdent, articulées par un « mais » d'opposition : « *Il en sortit / quelques femmes /, qui se retirèrent aussitôt* » versus « *Mais il en resta / une, fort jeune / qui s'arrêta* seule dans la cour ». Symétrie dans la construction syntaxique, mais opposition entre le pluriel et le singulier, de sorte que Manon, immobilisée, s'isole comme le centre optique de la scène : dans le texte, l'adjectif « seule » la met en « vedette » ; dans l'illustration, elle occupe une position centrale.

On semble être à cet endroit dans le topos de la scène de première vue, de la scène de rencontre amoureuse. Mais, en même temps, le soupçon pèse sur la figure féminine ainsi isolée au milieu d'une place de ville où arrivent des voitures et à proximité d'une hôtellerie : restée ainsi seule, Manon (dont le nom n'est pas prononcé) n'apparaît-elle pas offerte, livrée, prête à l'aventure galante et cherchant fortune ? Autrement dit comme un avatar de la *picara amorale*.

Et ce n'est pas une vieille duègne sévère (c'est-à-dire une femme âgée chargée de veiller sur la conduite d'une jeune personne) qui l'accompagne, mais un « conducteur » d'un « âge avancé » certes, mais qui n'en paraît pas moins « empressé ». Comme le montre l'illustration, ce « conducteur » semble moins veiller sur sa conduite, que se mettre entièrement au service de la belle et élégante picara, faisant déposer ses bagages à ses pieds.

b) Deuxième moment

Ce réseau du soupçon s'ouvre parce que deux points de vue, deux regards se superposent ici :

- celui de Des Grieux personnage fasciné par la beauté de Manon, « enflammé », ébloui, mais aussi aveuglé par la passion naissante, qui n'a rien vécu, ne sait rien (il est encore « innocent », c'est-à-dire aussi ignorant)
- et celui, plus lucide, de Des Grieux narrateur qui, lui, sait, qui a vécu tout ce que cette rencontre a déclenché et entraîné (y compris une série de délits et de crimes, comme on le découvrira dans la suite du récit).

Ce réseau du soupçon explique la fréquence d'emploi du verbe « paraître » dont une première occurrence a affecté le « conducteur » et dont une deuxième occurrence affecte maintenant Manon elle-même : « Elle me parut [...] charmante », est une phrase ambivalente qui signifie à la fois le charme d'une apparition (pour Des Grieux personnage) et le danger d'une apparence (selon le point de vue de Des Grieux narrateur).

[**Méthode** : dans le cadre d'une explication linéaire, il faut notamment prendre soin de **souligner les récurrences de termes, qui tracent des lignes de sens** dans un extrait ; et le faire permet de souligner qu'on suit effectivement des fils tout au long d'une étude qui ne se contente pas de juxtaposer des remarques. On reprend de plus en plus un axe du projet de lecture et les propositions avancées au moment de l'examen de la composition de l'extrait]

Notons cependant que rien n'est dit du physique de Manon : l'illustration la représente comme une jeune femme blonde, mais le texte lui reste silencieux sur le corps de Manon, auquel il ne donne ni couleur ni contours précis, ne soulignant que l'effet quasi magique (il faut donner à l'adjectif, encore renforcé par l'intensif « si », le sens fort d'un charme, d'un envoûtement) que son apparition (ou son apparence...) produit sur des Grieux.

Pour signifier l'effet de ce charme, la phrase s'allonge et se développe en période, c'est-à-dire d'une manière très oratoire. Parce qu'il ne s'agit pas seulement pour Des Grieux narrateur (c'est à Des Grieux narrateur que réfère le pronom « je » dans l'incise « dis-je »), qui a fait ses classes de rhétorique, comme tout gentilhomme bien né à l'époque, de souligner le bouleversement que cette rencontre a provoqué, mais aussi de s'exonérer de toute responsabilité aux yeux de son auditeur (dans la rhétorique judiciaire, c'est notamment pour se défendre d'une accusation qu'un orateur a recours à la période)

[Définition de la période et de la cadence:

La période appartient à l'art oratoire : c'est une phrase longue - il faut un certain souffle pour aller de son début jusqu'à son terme - / complexe - composée de plusieurs membres, elle enchâsse généralement des propositions subordonnées - / et cadencée - de telle sorte qu'elle laisse l'auditeur dans l'attente de sa retombée.

- on parle de cadence majeure lorsque l'apodose (partie descendante de la phrase, après l'acmé, qui en constitue le sommet) est plus longue que la protase (partie ascendante de la phrase) : la cadence majeure libère par exemple des effets d'expansion indéfinie.
- on parle de cadence mineure lorsque, à l'inverse, l'apodose est plus brève que la protase : la cadence mineure souligne la chute de la phrase à diverses fins (dramatisation, mais aussi pointe ironique etc.)]

Dans la protase de cette période, qui monte par paliers, se trouvent enchâssées deux propositions relatives, qui ont chacune le pronom tonique « moi » pour antécédent :

La première reprend la notion d' « innocence »

[Méthode : il faut veiller à tirer des lignes de sens dans le texte, à ne pas simplement juxtaposer les remarques, à assurer des raccords entre les différents endroits du texte]

Cette notion d'innocence avait été introduite au début de l'extrait, avec le sens moral d'ignorance du Mal. Mais ici, il convient de donner un sens plus directement sexuel à l'innocence, qui signifie l'immaturation et l'inexpérience. Ce que l'on comprend désormais, c'est que c'est la *libido sentiendi* (le désir, en un sens ici sexuel) qui a succédé à la *libido sciendi* (désir de savoir que signifiait le terme de « curiosité », au début de l'extrait) et que c'est l'éveil du désir, au sens le plus érotique du terme, qu'a suscité la vision de Manon chez un jeune homme immature

(notons au passage que le début du texte ne faisait aucune référence à la mère de des Grieux, comme si en effet il avait été tenu jusqu'alors dans l'ignorance même de la différence des sexes)

- La deuxième rappelle la construction pour ainsi dire officielle d'une personnalité conforme à la norme morale, Des Grieux soulignant par les termes de « sagesse » et de « retenue », combien, avant la rencontre de la picara, il avait la vertu de modération qui caractérise l'honnête homme.

L'apodose marque elle par sa brièveté, dans un effet de cadence mineure et selon la rhétorique conventionnelle du « coup de foudre », comment, en l'instant pour ainsi dire magique d'une métamorphose, dont la soudaineté et la violence se trouvent soulignées par l'emploi du passé simple et par la locution « tout d'un coup », celui qui n'était qu'un enfant s'est transformé, comme malgré lui, en amant (le sémantisme du verbe «se trouver » suggère la passivité de celui qui subit).

Relevons aussi l'ambivalence d'une construction syntaxique qui entrelace l'ordre d'une consécutive (une cause entraîne logiquement un effet : « si charmante... que ») et celui d'une concessive dans des propositions relatives qui impliquent un « cependant » ou un « pourtant » (l'effet en question n'aurait, en toute logique, pas dû se produire).

Le terme de « transport » appartient à la rhétorique courtoise, mais sans doute faut-il réactiver son sens propre, concret :

- après tout, la commotion amoureuse ne se serait pas produite et n'aurait pas provoqué des réactions en chaîne s'il n'y avait eu au point de départ de toute cette aventure un moyen de ...locomotion, un moyen de ...transport, qui a provoqué la rencontre de fortune.
- et « jusqu'au transport », signifie bien d'autre part que des Grieux, agité et enthousiaste, s'apprête, sous l'effet de cette rencontre, à quitter la place sociale et morale qui lui est assignée par la noblesse de son rang, de son titre.

Dans la phrase qui succède à cette longue période, le quasi pléonasme « timide et facile à déconcerter » trahit la manière dont Des Grieux cherche à faire passer ce « défaut », qu'il appelle aussi une « faiblesse » (autre redondance), pour une qualité de candeur et d'innocence. Et s'il s'est bien « avancé » vers « la maîtresse de [son] cœur », la formule (empruntée par le « chevalier » à la rhétorique courtoise) marque cependant que ce mouvement était comme dirigé, dicté et donc irrésistible. Des Grieux reprend d'ailleurs significativement à cet endroit une diction tragique : « Je m'avançai vers la maîtresse de mon cœur » est un alexandrin.

c) Troisième moment

La concessive sur laquelle s'ouvre le dernier moment du texte est à nouveau comme destinée à éveiller les soupçons de l'auditeur : d'abord parce qu'on voit revenir une fois de plus le verbe « paraître », ensuite parce que Manon semble avoir, malgré son jeune âge, une longue pratique de la galanterie et une habitude précoce de l'hommage masculin. Tout se passe comme si Manon, à la différence de des Grieux, n'avait-elle, en vérité, jamais connu de temps de l' « innocence ».

Le premier échange verbal entre les deux personnages est rapporté au style indirect, c'est-à-dire que les propos de Manon restent entièrement placés sous la dépendance du narrateur. La question que Des Grieux pose à Manon, sous couvert d'une demande de renseignements anodins, trahit en même temps l'inquiétude que pourrait susciter une figure aussi mobile que celle de Manon, en voyage, avec de nombreux bagages (comme le souligne l'illustration) : dans la suite du récit, on verra que Manon se caractérisera précisément par sa mobilité, qui est aussi sociale : inclassable, elle témoignera d'une aptitude à passer précisément d'une classe, d'une sphère sociale à une autre.

Quant à la réponse de Manon, prise dans le réseau des soupçons distillés au fil du texte, et modalisée par l'adverbe « ingénument » qui donne à entendre que son ingénuité est peut-être feinte, elle apparaît extrêmement ambiguë : à double entente, cette réponse peut signifier que Manon est une jeune femme vertueuse qui témoigne d'une précoce vocation religieuse, mais elle laisse tout aussi bien penser qu'elle est envoyée au couvent par ses parents en raison de conduites déviantes, autrement dit, qu'elle a vécu la vie d'une courtisane, d'une picara amoral, et qu'il s'agissait pour sa famille de la faire « rentrer dans les ordres ».

La syntaxe de la phrase suivante souligne à nouveau la passivité de Des Grieux : c'est « l'amour » qui est en position de sujet ; Des Grieux est en position de complément d'objet. Mais elle marque surtout la soudaineté de la fulguration amoureuse, la rapidité de ses effets (« déjà », « un moment ») sur un être en qui s'est éveillé pour la première fois le désir (le terme est prononcé en fin de phrase) et qui brûle les étapes : la fin de l'extrait, alors que la rencontre vient seulement de se produire, c'est déjà l'instant de la déclaration.

Mais relevons surtout la causale qui est à imputer au « je » narrateur (Des Grieux personnage ne peut disposer de ce savoir à l'instant de la rencontre) et qui jette à nouveau le soupçon sur Manon : elle semble pour finir bien plus picara « expérimentée » que vertueuse ingénue.

Conclusion

Ainsi cette scène de première vue met-elle en contact deux personnages qui n'auraient pas dû se rencontrer : un jeune et noble chevalier, une jeune femme de condition bourgeoise (comme le suggère l'illustration), mais qui est peut-être une *picara amorale*.

C'est du moins ce que donne à penser le point de vue rétrospectif de Des Grieux, qui, marquant certes la fulguration et l'éblouissement de la rencontre, semble cependant aussi se lamenter sur l'innocence qu'il a perdue en suivant une aventurière.

Prévost a fait le choix de confier la voix narrative au seul chevalier, mais aussi de « frustrer » par voie de conséquence le lecteur du point de vue de Manon, auquel il n'a pas d'accès direct : pèse d'entrée sur cette dernière le réseau du soupçon, mais elle représente aussi pour le lecteur une figure d'autant plus fascinante qu'elle demeurera énigmatique.

Quant à la référence picaresque, filigranée à l'incipit, elle programme l'enfilade d'événements, de péripéties, d'aventures et de mésaventures caractéristique de ce type de récit et dont le roman de Prévost adoptera bien souvent le tempo narratif. On pourrait pour finir souligner le rôle qu'y prennent les moyens de locomotion et que marque la place donnée au coche dans l'illustration : Manon, entrée dans la fiction avec un moyen de transport en commun, nourrira l'ambition de posséder un carrosse privé, se trouvera à plusieurs reprises contrainte à la fuite dans diverses voitures hippomobiles, et achèvera son aventure dans un charriot couvert, transportant des filles de joie, comme le lecteur le sait depuis le début.

Enseignement/apprentissage de la culture française dans le contexte universitaire chinois



LIU Wei

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
herveliu@163.com

Reçu le 23-03-2015/Évalué le 17-05-2015/Accepté le 10-09-2015

Résumé

L'enseignement de culture est présent dans tous les établissements supérieurs qui donnent des cours de français Langue étrangère (FLE). Mais le contenu de ce cours varie énormément d'une école à l'autre. Dans le contexte académique chinois, l'enseignement traditionnel de la culture française ne correspond plus aux besoins des étudiants d'aujourd'hui, qui auront plus de chances de contact avec l'étranger. En analysant d'abord les situations de l'enseignement de ce cours en Chine, nous pouvons entrevoir quelques décalages entre la réalité et les normes prescrites de cet enseignement. Ensuite en comparant certains manuels sur le marché chinois, nous en avons tiré quelques défauts. L'introduction de la méthode de représentations de l'étranger et de la perspective actionnelle pourrait être adaptée aux cours de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Mots-clés : cours de la culture, enseignement/apprentissage du FLE en Chine, représentations de l'étranger, perspective actionnelle, manuel du cours de la culture

中国高校背景下的法国文化教学

摘要：每所拥有法语专业课程的中国大学都会教授法国文化课程，但是此门课程在各个学校教授的内容不尽相同。在中国大学的大环境里，传统的法国文化教学已经不再适应今天学生的需求，他们有更多的机会与外国进行接触。本文首先分析在中国的法国文化课教学现状，从中我们发现此课程的现实与应达到的要求之间的差距。然后将中国市场上的某些法国文化课教材比较，了解到教材的某些缺陷。引入外国人表征方法以及行动教学法，也许更加适合中国法语教学中的文化课教学。

关键词：文化课，中国法语教学，外国人的表征，面向行动教学法， 文化课教材

Teaching/learning of the French culture in the Chinese university context

Abstract

The culture teaching is present in all higher education institutions who offer French courses. But the content of the course varies from school to school. In Chinese academic context, the traditional French culture teaching doesn't take care of the needs of today's students, who are more likely to contact abroad. In this article, we have at first analyzed the situations of the teaching/learning of this course in China, we can discover some discrepancies between the prescribed standards and

the reality of teaching of this course. Then by comparing some textbooks on the Chinese market, we can draw some flaws from them. The introduction of the method of representations and action-oriented perspective could be adapted to current culture courses in teaching / learning of the FLE (French as foreign language).

Keywords: culture course, teaching/learning of FLE in China, representations on foreigners, action-oriented perspective, textbook for culture course

L'enseignement/apprentissage (ci-après en l'E/A) de la culture est obligatoire dans toutes les universités qui donnent des cours de FLE comme première langue étrangère en Chine. Mais le contenu de ce cours varie énormément d'une école à l'autre. Le cours de culture n'est pas comme un cours de langue proprement dit, puisqu'il ne met pas l'accent uniquement sur la langue. Il est souvent un cours à part, mais qui complète d'autres cours. Si l'on veut étudier la situation de ce cours, il faut commencer par l'E/A du français dans son ensemble en Chine.

L'E/A du français dans les universités a connu une situation spectaculaire en Chine. *C'est actuellement le seul pays au monde qui ouvre quatre à six nouveaux départements universitaires de français chaque année (23 départements en 1999, 87 en 2010)* (Bel, Haedy, 2011 : 7). Cette croissance a tendance à s'amplifier ces dernières années, selon les statistiques du Comité de l'E/A du français sous le Ministère de l'Éducation de Chine, le seul organisme qui est en mesure d'approuver ou de refuser la demande d'ouvrir l'E/A du français comme spécialité dans une université chinoise. C'est aussi ce comité qui officialise les orientations politiques de l'E/A de FLE en Chine, par exemple les Examens nationaux niveaux 4 et 8.

Cet engouement pour le français peut s'expliquer par différentes raisons : augmentation générale des places dans les universités, échanges économiques de plus en plus intenses entre la Chine et la France. Mais il ne faut pas oublier une très bonne image de la France et du français chez les Chinois, le français étant considéré comme « la plus belle langue du monde » dans un article bien connu par les Chinois : *La dernière classe* d'Alphonse Daudet. D'après les enquêtes de Zheng, *le romantisme revient comme un leitmotiv. Il est sans doute le trait le plus marquant des Français pour les Chinois* (Zheng, et al. 2003 : 91).

1. Contexte scolaire de l'E/A de la culture en Chine

La plupart des départements de français dans les universités chinoises proposent leurs objectifs pédagogiques dans le curriculum comme le montre l'Université des études étrangères de Shanghai en Chine : *maîtriser une base solide linguistique du français, et de larges connaissances culturelles et scientifiques*. Le curriculum est

posé en tant qu'une structure pour l'E/A dans les universités. Le contexte scolaire académique est différent de celui dans les écoles privées de formation linguistique. Ces dernières attachent une importance particulière à la communication orale, à la compétence de survie dans un pays francophone, car leurs clients ou leurs élèves visent surtout à étudier, à travailler ou à immigrer dans un pays francophone, et qui mieux est, le plus rapidement possible. Contrairement aux écoles privées, le contexte scolaire encadre l'E/A du français dans les universités chinoises, et pareil pour les cours de la culture française.

Il existe depuis toujours un enseignement de la culture étrangère dans les universités pour les étudiants qui apprennent les langues étrangères en Chine. Pour les étudiants de langue en Chine, en plus des cours de langue, ils doivent suivre des cours de connaissances générales sur le (les) pays de la langue cible. Par exemple, les étudiants d'anglais doivent suivre un cours intitulé *Cours d'introduction d'Angleterre et d'Amérique*, ou *Aperçu d'Angleterre et des États-Unis*, dans lesquels les connaissances sur ces deux pays sont enseignées. Mais d'après ZHANG Hongling : *dans les années 50 et 60 du XXème siècle, l'enseignement des langues étrangères en Chine a pour objectif principal la lecture des œuvres littéraires, la culture de la langue cible (Grand C) est enseignée aux étudiants comme le contexte de ces œuvres, y compris les personnages historiques, les grands événements, les rites, etc., qui n'ont souvent aucun rapport avec le contenu du texte, mais qui servent de contexte historique aux étudiants pour qu'ils puissent lire les œuvres littéraires originales. Le Cours d'Introduction d'Angleterre et d'Amérique est juste né de cette manière* (Zhang, 2007 : 178).

Quand on parle de « langue étrangère », il s'agit implicitement de l'anglais en Chine. Les enfants de l'école primaire se familiarisent avec les « ABC » anglais depuis leur entrée à l'école. En plus, beaucoup de métiers imposent un examen d'anglais pour ceux qui veulent être promus dans leurs carrières. L'anglais est donc la première langue étrangère apprise en Chine. Il paraît naturel que l'enseignement de toutes les autres langues suive l'exemple de l'enseignement de l'anglais en Chine. Et l'E/A du français a également un cours de culture comme celui d'anglais, intégré dans son cursus.

Selon la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence* (Cao, 2011 : 213) en Chine, le contenu de l'enseignement du français dans les universités est composé de trois piliers : (1) Compétences linguistiques du français : y compris les connaissances linguistiques de base, les techniques linguistiques de base, les compétences de communication, et les compétences d'apprentissage de la langue. (2) Connaissances spécialisées de français. Il s'agit des connaissances sur la langue française, la littérature française, les cultures des pays francophones,

et la traduction. Cette rubrique englobe concrètement la phonologie française, la lexicologie, la grammaire, la stylistique, la littérature, la civilisation et la société des pays et régions francophones, les cultures occidentales, les théories et pratiques de la traduction, etc. (3) Connaissances relatives avec le français. Il s'agit des connaissances dont les diplômés de cette formation pourront avoir besoin : la diplomatie, la politique internationale, les lois, la finance, etc., par exemple.

De là, nous pouvons voir que la « civilisation et société des pays et régions francophones » et les « cultures occidentales » sont inscrites dans le deuxième pilier comme les connaissances spécialisées du français. Toutes les institutions supérieures qui ont le français comme matière principale doivent donner des cours de culture selon cette norme.

2. Place du cours de la culture entre norme et réalité

Le contenu du cours de la culture change selon le pays que l'on veut présenter. Nous savons que le français est parlé dans différents pays. En réalité, la dite *Norme de l'enseignement supérieure du français* a stipulé les types de cours que les universités doivent donner aux étudiants de cette spécialité, à savoir les cours obligatoires : *Aperçu de la France*, *Communication interculturelle*, et les cours à option : *Aperçu des pays et régions francophones*, *Cours d'introduction à la culture occidentale* (*ibid.* : 214), etc. D'ailleurs, on peut y ajouter d'autres cours à option concernant les connaissances relatives du troisième pilier mentionné avant, selon les différents objectifs, les différentes orientations et les différents professeurs de chaque faculté. Cela veut dire que l'université peut encore ajouter d'autres noms à cette liste de cours.

Nous pouvons constater, d'après la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence*, que le cours de la culture pour l'E/A du français est tout d'abord un cours de présentation de la culture française, et de la France, qui se complète avec les informations sur les pays francophones et sur la culture occidentale en général. Un autre cours de Communication interculturelle a pour objectif de former les compétences de communication avec les étrangers des étudiants dans leur travail futur.

Mais en réalité, cette Norme n'est pas vraiment strictement appliquée dans toutes les universités où l'on enseigne le français comme matière principale. Par exemple, certaines universités n'ont qu'un cours de culture française, et le reste n'existe plus. D'autres ont soit des cours de culture des pays francophones, soit des cours de culture de France, mais non les deux ensembles. Même si des universités ont à la fois ces deux genres de cours, il est rare de voir les universités qui ont un cours de communication interculturelle.

Nous nous posons la question d'après cette découverte : quelle place occupe l'E/A de la culture dans nos universités. Nous avons beau réclamer depuis des décennies la place de la culture et la compétence interculturelle, mais une petite investigation du syllabus révèle sa place réelle.

Cette réalité de décalage des cours de culture en Chine pourrait s'expliquer d'abord dans l'évolution globale de l'éducation supérieure. Suivant le grand développement économique chinois, les universités chinoises ont connu aussi pendant la première décennie du XXI^{ème} siècle, dans le domaine de l'éducation supérieure, des vagues de réforme dont une consiste à réduire des heures de cours dans son ensemble. L'idée de cette réforme est simple : les étudiants doivent avoir plus de temps pour leurs activités sociales et les formations des compétences générales ; un peu moins sur les cours de spécialités. De ce fait, les heures de certains cours ont été réduites, et certains cours ont été supprimés. Dans la discipline du FLE, c'était souvent les cours « marginaux » qui ont été annulés au profit des cours « principaux » que sont les cours intensifs, les cours d'oral et d'écoute etc., bref, les cours de langue en principe. Il faut avouer aussi que ces derniers, eux aussi, ont été également écourtés. Les cours de culture, dans ce cas-là, ont connu des suppressions ou réductions d'heures. Cependant, les étudiants ont plus de possibilités de suivre les cours à option en chinois qui sont ouverts à tous les étudiants de l'université, ce qui complète également les connaissances générales des étudiants pour former les étudiants aux « compétences générales ».

Une autre raison de ce décalage réside dans le contenu de l'E/A du français dans le Supérieur. Même si la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence* a établi une série de cours sensée être appliquée dans le Supérieur, il existe des différences entre les universités. Si l'on doit impérativement donner un cours de culture générale dans une université, chaque université peut décider son contenu (géographie, histoire, population, politique, etc.), son extension (sur la France, ou sur les pays francophones), et le nombre d'heures du cours. L'université décide le contenu du cours selon sa spécialité, son orientation et ses professeurs. Chaque université possédant différentes ressources matérielles et humaines, les étudiants suivent différents cursus.

3. Comparaison des manuels du cours de la culture

Comme nous venons de voir dans le paragraphe précédent, chaque université peut décider son programme d'enseignement, et souvent l'enseignant a plus de liberté dans son choix du manuel pour le cours de culture (à la différence des manuels pour les cours de FLE sur la langue qui ont été imposés par l'université).

Certains enseignants choisissent un manuel sur le marché, alors que d'autres se contentent des dossiers choisis et conçus par eux-mêmes. Nous voudrions analyser ici les manuels présents sur le marché chinois destinés au cours de culture française.

Il existe deux sortes de manuels de culture sur le marché chinois, à savoir ceux édités par les Français, ensuite introduits en Chine, et ceux qui sont édités par les Chinois. Nous voulons faire une liste non exhaustive ci-dessous :

Édition française :

Carlo C., 2006, *Civilisation progressive du français avec 400 activités* (Niveau débutant), Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)

Steele R., 2012, *Civilisation progressive du français avec 400 activités* (Niveau intermédiaire), Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)

Édition chinoise :

Wang Xiuli, 2010, *Regards sur la France*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press

Ding Xueying, 2006, *Pays et régions francophones*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press

Xie Hanai, 1987, *La France*, Shanghai : Shanghai Translation Publishing House

Nous avons choisis deux manuels qui sont les plus récents pour les analyses : *Civilisation progressive du français (Niveau débutant) (1)* et *Regards sur la France (2)*. Puisqu'il est bien difficile de faire une comparaison complète de tous ces manuels dans cet article très court, nous nous concentrons sur deux points seulement : accent sur le texte ou sur l'image. Les deux manuels ont quelques traits en commun. Écrits tous les deux en français, ils ont présenté la culture française en différents thèmes : géographie, les pays et régions francophones, l'économie, la politique, la France et l'Europe, etc., même si les thèmes ne coïncident pas dans les deux manuels. Ils ont mis des exercices après les textes.

3.1. Textes ou images

En feuilletant les livres, on a une première impression très forte sur les deux livres : dans le livre 1, on a adopté beaucoup de photos en couleurs, ce qui lui donne un caractère ludique, vivant et facile d'accès ; par contre dans le livre 2, on a l'impression de se baigner dans des textes, avec peu de photos de petite taille et en noir et blanc, ce qui renvoie à une image sérieuse, froide et rigoureuse. *Dans un marché soumis à une sévère concurrence, l'attrait esthétique du manuel de langue est un atout... Dans le manuel de langue en particulier, ce dernier critère est devenu stratégique : le document iconographique est passé du statut d'illustration - document concourant à l'agrément du travail scolaire - à celui d'outil pédagogique - document sur lequel reposent des démarches d'apprentissage* (Zarate, 1993 : 46). Les photos et les illustrations parlant elles-mêmes sont également un outil pour faire mieux comprendre le texte.

Les photos, aidant à mieux saisir l'esprit des textes, démontrent le contexte, les paysages, l'ambiance des sites ou des événements. D'un côté, cela répond à la première tâche d'une photo : création d'une image, d'une représentation. Si un étudiant n'est jamais allé en Normandie, il peut quand même se faire une idée de cette région à l'aide d'une photo du Mont-Saint-Michel, un des sites à visiter, dans le livre 1 (Carlo, 2006 : 18). Une belle image de ce pays invite ses lecteurs à lire les écrits et à s'y rendre en visite dans l'avenir. Ensuite, une photo a plus qu'une vocation de création d'image : elle donne aussi des informations. Les tableaux avec des chiffres, les plans avec des pourcentages, les encadrés avec des textes plus ou moins longs, qui servent d'escale aux regards, attirent l'attention des lecteurs et mettent en relief les informations minutieusement choisies par l'auteur. En plus, une stratégie de soulignement est mise en oeuvre : les titres et sous-titres sont en grandes lettres, les mots importants dans le texte sont mis en gras.

Tandis que dans le livre 2, les pages remplies de mots et phrases, intercalés d'une ou deux petites images qui ne sont pas, dans la plupart des cas, de vraies photos. Les pages entières en lettres donnent une impression à la fois sérieuse et difficile. Le livre 2 explique plus en détail les connaissances ou les savoirs sur la France. Seuls les plus grands titres sont en grandes lettres, mais les sous-titres en gras, et les sujets englobés par les sous-titres sont seulement soulignés. Cependant, il n'y a pas de mots qui sont mis en relief dans les articles. Le livre 2 possède néanmoins un atout : un CD avec plus de 700 photos et images dedans, qui créent chez les lecteurs un environnement réel du pays et de la culture. Ce livre est vraiment le premier comportant des photos digitales parmi les manuels de culture française. Ces données multimédia, plus faciles pour l'emploi par les enseignants en classe, sont souvent très limitées en termes d'utilisation car les lecteurs ne peuvent pas

toujours voir ces images quand ils ouvrent le livre. Avec cette séparation entre l'image et le texte, nous pouvons constater que, dans ce livre édité par les Chinois, les photos n'ont qu'une fonction : celle d'illustration, abandonnant celle d'information. Si un étudiant prend le livre comme manuel, il va certainement étudier le texte pour bien saisir les informations. Il en résulte que ce livre 2 met encore l'accent sur la compétence linguistique.

De cette différence, nous pouvons comprendre la spécificité du manuel chinois : ce n'est pas seulement pour faire comprendre la culture française aux étudiants, mais également pour leur faire apprendre les mots, les expressions en français. L'objectif linguistique prend toute son importance. C'est un bon exercice de lecture rapide pour les étudiants, car ils n'auront pas beaucoup de temps en classe après avoir compris les textes, surtout dans un manuel de culture où les mots et expressions véhiculent des sens riches.

3.2. Choix du contenu

Les deux livres ont différentes façons d'aborder les thèmes. Par exemple, pour le manuel 1, le grand thème recouvre : La vie au quotidien, avec 6 sujets : « le calendrier, une semaine de travail, une vie d'étudiant, les repas, les courses, les transports ». Ces sujets concernent en fait l'emploi du temps des Français dans leur vie quotidienne, ce qui démontre leur conception du temps. Par contre dans le livre 2, il manque toute la partie de l'emploi du temps des Français à part le thème « Les fêtes françaises ».

Pour les mêmes thèmes des deux livres, leurs façons de présenter les sujets sont différentes. Prenons le premier thème dans les deux livres : la géographie. Dans le livre 1, après une brève présentation de l'ensemble du climat, du relief, etc. de la France, on a présenté les différentes régions françaises en 15 sous-thèmes (36 pages au total) avec des photos de paysage attirantes insérées dans presque chaque page, y compris dans les pages d'exercice. Dans la version vendue en Chine, on a mis également la traduction des titres et sous-titres et le vocabulaire à chaque page.

Dans le livre 2, ce chapitre de géographie est divisé en 6 sous-thèmes (12 pages au total) : *une position géographique privilégiée, un relief varié, une grande diversité de climats, l'hydrographie, les régions et les départements, pays le plus peuplé de l'Europe occidentale* (Wang, 2010 : 1-12). D'ailleurs, il n'y a qu'une carte de France dans les textes, aucune photo. A chaque chapitre, le texte est suivi directement par le vocabulaire, qui est ensuite suivi par les exercices.

Le livre 1 a présenté brièvement la généralité de la géographie française, y compris le relief, le climat, la population, les paysages, etc., tandis que le livre 2 a mis l'accent sur la généralité géographique. Par contre, le livre 1 présente de manière précise les régions et départements de la France, y compris l'agriculture, l'économie, les spécialités, et les coutumes, de chaque région ; or le deuxième ne présente que les chiffres et les lieux des régions. Il paraît que le premier livre a fait des efforts pour constituer une image géographique plus complète avec non seulement des chiffres, mais également la vie autour de cet environnement géographique français. Alors que le deuxième livre souligne les connaissances sur la France. Si le livre 1 a réussi à construire les représentations de l'Autre, de la France, aux étudiants avec des images et des descriptions plus concrètes, le livre 2 se contente d'introduire des connaissances avec les chiffres et les textes plus abstraits. Il faut ajouter que le CD du livre 2 est un véritable avantage dans l'ère du multimédia, et l'emporte sur d'autres livres de culture française sur le marché chinois.

3.3. Défauts des manuels

Ces manuels de culture française sur le marché chinois aujourd'hui ont marqué des générations d'étudiants en Chine suivant leurs approches différentes. Cependant, chaque manuel présente ses avantages et ses défauts.

D'un côté, les deux livres, que nous avons choisis et qui sont les plus récents en la matière en Chine, ont un contenu déjà démodé. Le livre 2 a été publié en 2010 ; le livre 1, sorti en 2003 en France, est traduit et publié en Chine en 2006 avec le même contenu que la version française. Aucun des deux livres n'a été renouvelé jusqu'à nos jours.

Pour le livre 1, certaines informations ne se conforment plus à la réalité de la société française, une douzaine d'années après sa publication. Même si la société n'a pas changé radicalement, il faut remonter quand même à une décennie plus tôt pour comprendre certains événements, par exemple selon ce livre 1, « la crise de la vache folle pénalise encore l'exportation de viande bovine » (Carlo, 2006 : 50) en traitant le sujet des « échanges économiques ». La crise de la vache folle est devenue un événement historique face à la crise financière européenne ou la polémique sur les aliments OGM. Mieux vaut évoquer ces deux derniers événements qui sont plus d'actualité aujourd'hui dans le cours de culture au lieu de rappeler la crise de la vache folle d'il y a 10 ans.

Pour le livre 2, même s'il est édité plus tard : en 2010, les auteurs du livre ne semblent pas vouloir montrer les informations les plus récentes de l'époque. Nous

prenons le sujet de la politique comme exemple. Le chapitre III, intitulé « Les partis politiques et les institutions », a présenté « les partis politiques d'aujourd'hui », « les institutions » et « le droit de vote en France » (Wang, 2010 : 26-35). Le plus étonnant, c'est que ce chapitre n'a même pas présenté le Président de la France. On a beau expliquer la fonction du « Président », et d'autres institutions, à la fin, les étudiants ne connaissent ni le Président, ni le Premier Ministre de la France. Cependant, on peut trouver dans le chapitre II (l'Histoire de la France) tous les noms des Présidents de la V^e République, y compris le Président de l'époque : « Nicolas Sarkozy est le président actuel, il représente la jeune génération (2007) » (Wang, 2010 : 22). Et en plus, il n'y a pas de description autour de ce Président : pas de ses orientations, ni même à quel parti il appartient. Cette stratégie d'abstraction dans le manuel de culture efface normalement les noms ou les affects qui pourraient mieux créer les représentations. Depuis 2010, il s'est passé beaucoup de choses.

Un manuel de culture est obligé de renouveler ses informations chaque année car un cours de culture doit donner des informations qui sont conformes à la société contemporaine. Mais en réalité, ceci est difficile dans sa réalisation.

D'un autre côté, il manque d'activités dans ces deux manuels. Les deux manuels ont tous les deux conçu des exercices.

Le livre 2 examine le plus souvent les points de connaissances expliquées dans le texte. Les étudiants qui font ce genre d'exercices vont réciter par cœur les points importants du texte. Par exemple, dans le chapitre « La Francophonie », on a posé plusieurs questions sur les capitales de différents pays : « quelle est la capitale de (la Suisse, du Québec, du Mali...) » ? Il est nécessaire d'apprendre les points importants d'une culture étrangère mais le cours de culture ne devrait pas se contenter de demander aux étudiants de mémoriser ces points. Il existe également dans ce manuel quelques exercices de langue. Nous pouvons constater que l'objectif du livre, pour une part au moins, est de renforcer la compétence linguistique des étudiants.

Alors que le livre 1 a un nombre d'exercices assez important en termes de connaissances et de réflexion sur un sujet donné, il souligne plus la réflexion sur les thèmes sociaux, économiques, politiques, etc. par l'observation des étudiants eux-mêmes. Il amène souvent les lecteurs à réfléchir sur leurs propres cultures, ce qui va aider les étudiants à une reconstruction de ses représentations d'eux-mêmes et de l'Autre.

Mais les deux livres n'ont pas conçu d'exercices d'activités. L'E/A de culture est d'autant plus efficace s'il peut prescrire les activités visant la construction des représentations de l'Autre. « La notion d'acteur social est reconnue ponctuellement

dans le *Cadre*², mais reste supplantée par celle d'apprenant. Si ce dernier terme renvoie bien à une réalité effective, celle d'un apprentissage en cours, il enferme l'individu dans une tâche » (Zarate, 2003 : 117). En introduisant la notion d'acteur social dans la classe, on définit les apprenants comme un acteur qui agit et qui remplit des tâches. Les apprenants doivent savoir se comporter selon les différents milieux d'action. Un cours de culture est également une occasion de faire bouger les apprenants en leur donnant des objectifs précis.

D'après ces comparaisons, il est clair que les manuels de culture existant sur le marché chinois suivent différentes présentations. Ceci ne veut pas dire qu'un manuel édité par les Français est forcément mieux qu'un manuel édité par les Chinois. Mais il est à noter que le cours de culture est une occasion pour les étudiants d'ouvrir leurs horizons de pensées envers l'Autre, envers les étrangers. L'introduction des représentations de l'Autre, comme la conception du temps, de l'espace des Français, est nécessaire. Il ne s'agit pas seulement pour les étudiants d'acquérir les connaissances relatives à la France, ou les compétences linguistiques, mais aussi de comprendre les représentations de l'Autre, ce qui les amène à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur propre culture.

4. Perspective des représentations de l'étranger

Nous pouvons diviser une culture en deux genres : culture dite « cultivée » et culture pratique ou quotidienne. Dans une société donnée, ces deux cultures s'entremêlent, s'interagissent, et se modifient. L'enseignement d'une langue étrangère, s'il veut combler les attentes des étudiants et de la société, devrait comprendre ces deux cultures. Selon Porcher, la culture possède plusieurs composantes : la première est évidemment la « culture cultivée », qui a longtemps été la seule présente dans les méthodes de langues (littérature, histoire, politique, arts) ; la deuxième est dans le linguiste (les différences de la valeur des mots sont de nature culturelle) ; la dernière peut se trouver dans les « pratiques culturelles » (Porcher, 2004 : 54-55). La distinction de ces différents niveaux de culture est extrêmement importante dans la conception d'un cours de culture. Ce n'est pas parce qu'il s'agit de l'E/A d'une langue étrangère que la culture se situe aux premier et deuxième niveaux. Les « pratiques culturelles », situées au troisième niveau, englobent les choses évidentes et très présentes dans la vie quotidienne, sont souvent ignorées et laissées tomber en tant que choses banales, donc invisibles.

Les approches discursives de la culture-civilisation proposées par Beacco voulaient formuler une finalité éducative pour l'E/A de la culture-civilisation en classe de langue dans les termes méthodologiques suivants : *faire passer les*

apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactes, raréfiées et brutes) à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques (Beacco, 2000 : 165). Les différents supports pourraient être utilisés dans une grande complexité dans le but de sensibiliser les étudiants à la culture étrangère. De ce point de vue, les manuels auraient pour but d'aider l'enseignant à développer les compétences des étudiants de repérage dans un milieu étranger.

L'approche dite interculturelle a surgi dans le contexte d'une époque postmoderne qui prône le pluralisme et l'individualisme. *L'approche interculturelle rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même, aux stratégies qu'il développe sans pour autant postuler qu'il en a toujours conscience* (Abdallah-Pretceille, 1999 : 54). L'approche interculturelle en tant que base théorique, favorise la promotion d'une évolution positive des images de soi et d'autrui. *Depuis les années 80, on trouve dans l'approche interculturelle des thèmes visant à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc.* (Neuner, 2003 :22). D'ailleurs, elle cherche à introduire une réflexion sur des valeurs sur lesquelles se construit une société et à comprendre celle-ci dans sa complexité et ses contradictions. Une des composantes de l'interculturel pourrait être englobée dans un phénomène de représentations en contraste, qui se construit dans un processus d'échanges entre la culture maternelle et la culture étrangère dans le but de franchir les barrières, d'accepter la réciprocité et la solidarité entre peuples.

La culture cultivée ou la culture savante ne suffisent pas aux besoins de l'apprenant étranger à l'époque où la mobilité devient un mode de vie. En effet, ce que celui-ci souhaite, ce n'est pas devenir culturellement une personne d'une nation étrangère, mais essaie d'atteindre la compréhension des autres et d'être compris d'eux. Il est important pour lui d'acquérir une culture comportementale, liée au vécu quotidien des locuteurs bien plus que les connaissances concernant la culture cultivée. En effet, les cours de culture pourraient être de bonnes occasions pour les étudiants parce qu'on y introduit des rencontres de cultures, et de représentations, ce qui entraîne des changements de représentations sur l'autre culture chez les étudiants.

La façon adéquate selon la notion des « représentations de l'étranger » proposée par Zarate, c'est *la prise en compte explicite des représentations* (Zarate, 1993 :

41). *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre (ibid. : 37)*. La culture étant imprégnée de l'implicite, il faut en premier lieu aider les étudiants à expliciter l'implicite. Il s'agit d'un processus de déconstruction dans les représentations de l'apprenant, et ce processus s'ensuit d'un autre qu'est la construction des nouvelles représentations de l'étranger, et de sa propre culture. Les représentations de l'étranger, souvent présentées sous forme de stéréotype ou de préjugé, se trouvent dans la tête de chaque personne, dans toutes les communautés, et peuvent être communiquées entre les membres d'une communauté.

Un cours de culture française devrait d'abord aider les apprenants à déconstruire les stéréotypes, les préjugés envers les Français. Ce processus de déconstruction s'accompagne d'une reconstruction des représentations des étrangers en explicitant les règles invisibles dans la société française et surtout dans leur propre société qui est la société chinoise. Un manuel de culture ne devrait pas se contenter de donner des connaissances, mais plutôt suivre ce processus de déconstruction-reconstruction. En ce qui concerne l'enseignant, il peut jouer un rôle primordial, *l'enseignant se voit ici proposer un rôle social accru : sans être exclusivement un utilisateur expérimenté des outils d'enseignement disponibles, il intervient à part entière dans la conception de son matériel en établissant un diagnostic des variables culturelles, en évaluant la pertinence du matériel existant, pour l'adapter, le détourner parfois de son usage explicite, ou pour construire des démarches qui s'inscrivent en contrepoint (ibid. : 71)*. L'enseignant de langue lui-même doit d'abord être un bon acteur social qui comprend bien le sens des actions dans les deux différentes cultures.

Une perspective actionnelle pourrait être envisagée dans le cours de la culture. En Europe, le CECR privilège cette perspective par tâche, *l'usager 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 (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)*. La perspective actionnelle par tâche pourrait être présente dans les manuels de culture ainsi qu'en classe de culture en particulier. *Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale (Puren, 2005 : 57)*. En travaillant ensemble, on pourra réaliser une co-culture, une culture

partagée à travers une co-action avec les partenaires dans un contexte culturellement défini. Il est peut-être un peu difficile pour l'enseignant, car ce genre de tâches demande en plus d'une capacité linguistique, une capacité socio-culturelle de la culture maternelle de l'apprenant et de la culture cible.

Conclusion

Comme Beacco le souligne, *il serait hasardeux de laisser croire que les méthodologies d'enseignement qui ont cours en didactique de la culture-civilisation procèdent de démarches réfléchies, contrôlées par une interprétation claire de ce que l'on entend par 'civilisation', par 'culture' ou par 'culturel'* (Beacco, 2000 : 22). Nous pouvons observer un certain désordre dans l'E/A de la culture dans les universités chinoises d'après l'analyse de la situation des cours de la culture française. Mais ce n'est pas un cas particulier, parce que nous pourrions trouver le même phénomène en Chine et ailleurs. Nous voulons, par ce petit article, d'abord attirer l'attention des chercheurs et des enseignants sur l'E/A de la culture dans les cours de FLE en Chine.

Les manuels de culture française qui existent sur le marché chinois mettent, pour la plupart, l'accent sur les points culturels à retenir, ou sur les points linguistiques qui visent la compétence linguistique. Alors qu'un cours de culture est différent d'un cours de langue dans son contenu et dans sa réalisation. Si un manuel de langue attache de l'importance aux textes, un manuel de culture doit faire attention à l'image, à la mise en page, et à la longueur des textes. Le choix du contenu d'un manuel de culture est aussi très important.

Les représentations de l'étranger nous permettent d'ouvrir un nouvel horizon dans l'organisation et la programmation de ce cours. L'approche interculturelle nous amène à réfléchir sur le sens des actions sociales et des expériences vécues. Avec la perspective de l'action appliquée dans ce cours, l'apprenant pourra acquérir non seulement des connaissances culturelles, mais aussi les représentations de l'étranger et de soi-même. L'apprenant aura de l'expérience interculturelle en remplissant des tâches dans un cours. Ces actions pourront l'aider à mieux agir dans de vraies situations de communication. Il sera plus sûr et plus à l'aise dans les rencontres futures avec les personnes issues de différentes cultures.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Bel, D., Haedy M. 2011. « Présentation ». *Synergies Chine*, Revue du GERFLINT, n°6, p.7-10. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/presentation.pdf> [consulté le 20 mars 2015].
- Cao, D.-M. 2011. *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Ding, X.-Y. 2006. *Pays et régions francophones*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Neuner, G. 2003. « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. 2005. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Synergie Chine*, Revue du GERFLINT, n°1, p.51-62.
- Steele R. 2012. *Civilisation progressive du français avec 400 activités (Niveau intermédiaire)*. Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)
- Xie, H.-N. 1987. *La France*, Shanghai : Shanghai Translation Publishing House.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- Zarate, G. 2003. « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Zhang, H.-L. 2007. *Intercultural approach to foreign language teaching*, Shanghai : Shanghai Foreign language education press.
- Zheng, L.-H., Desjeux, D., Boisard, A.-S. 2003. *Comment les Chinois voient les Européens*. Paris : PUF.

Manuels analysés :

- Carlo, C. 2006. *Civilisation progressive du français avec 400 activités (Niveau débutant)*, Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House).
- Wang, X.-L. 2010, *Regards sur la France*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Notes

1. Citation traduite du chinois : 20世纪50、60年代外语教学以文学欣赏为主要目的, 有关目的文化中的历史人物、重大事件、宗教礼仪等一系列被称为大写文化 (Big C) 的内容被收入教材, 他们通常与课文的语言重点毫无关系, 只是作为背景知识介绍给学生, 以便于他们阅读文学原著。中国的《英美概况》就是用这种方式处理文化教学的。
2. Le Cadre : le Cadre européen commun de référence pour les langues

L'influence de la culture chinoise sur l'apprentissage du français des apprenants chinois



LUO Dingrong

L'Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
luodingrong@bfsu.edu.cn

Reçu le 21-04-2015/Évalué le 03-07-2015/Accepté le 09-10-2015

Résumé

Des liens étroits existent entre la langue et la culture, ce qui introduit aussi l'influence de la culture chinoise sur l'apprentissage du français des apprenants chinois. L'article montre que durant l'apprentissage des apprenants chinois, leur expression française comprend plusieurs caractéristiques qui peuvent trouver leurs sources profondes dans la culture chinoise. Et ces caractéristiques peuvent être divisées en deux groupes : celles qui sont permises d'après la grammaire française et les autres qui se développent en erreur. Mais le rôle de la culture chinoise dans l'apprentissage n'est pas entièrement négatif, elle pourrait exercer une influence favorable dans certains cas, en rendant les apprenants chinois plus confiants et tolérants.

Mots-clés : influence, apprentissage du français, culture chinoise, apprenants chinois

中国文化对中国学生法语学习的影响

摘要：语言与文化之间存有紧密联系，因此中国文化对中国学生的法语学习也会产生影响。本文展示了在中国学生的法语学习过程中，他们的法语表达呈现出若干特点，而这些特点在中国文化中可以找到其深层次的原因所在。这些特征可以被分为两大类：被法语语法所允许的特点以及其它发展成为错误的特征。不过中国文化在学习中的角色并非完全负面，它在某些情况下能产生积极影响，使得中国学习者更加自信并且宽容。

关键词：影响，法语学习，中国文化，中国学习者

The influence of Chinese culture on the french studies of Chinese learners

Abstract

Close links exist between language and culture, which also cause the influence of Chinese culture on the french studies of Chinese learners. The article shows that during the studies of the Chinese learners, their french expression includes several features that can find their deep sources in the Chinese culture. And these characteristics can be divided into two groups: those permitted by the french grammar and

the others developing into mistakes. But the role of Chinese culture in learning is not all bad, it could have a positive impact in some cases, making Chinese learners more confident and tolerant.

Keywords : influence, french studies, Chinese culture, Chinese learners

1. La culture maternelle et la langue étrangère à apprendre

La culture définit les caractéristiques d'un individu dans la société où il se trouve et dans laquelle il vit. L'individu est obligé de partager avec les autres membres de la même société cette culture commune, qui devient en réalité l'identité d'un groupe. De plus en plus de linguistes ont affirmé les influences réciproques entre la langue et la culture. Comme G. Zarate l'a constaté : « De nos jours, tous s'accordent pour dire que langue, pensée et culture sont des inséparables et que leur interaction nécessite une approche nouvelle *dans l'étude de ces concepts*. » (Zarate, 2003 : 29).

La langue est un système de signes vocaux ou graphiques que l'on emploie pour la communication humaine, alors que la culture comprend presque tous les modes de vie d'une nation, y compris les langues, empreintes de la vie sociale de l'humanité. La langue et la culture, étant interdépendantes fondamentalement, évoluent ensemble au courant de l'histoire.

Quand les apprenants commencent à apprendre une langue et une culture étrangères, il est très possible de considérer que la plupart d'entre eux, en particulier des adultes, sont représentatifs de leur culture. D'après G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic : « La langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. » (2003 : 57) Et en raison des liens complexes et étroits entre la culture et la langue, il semble nécessaire d'analyser les influences potentielles de la culture maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.

L'apprenant a commencé à apprendre sa culture maternelle dès sa naissance. D'abord, l'enfant a traversé diverses phases structurées par les autres membres de la famille qui lui apprennent d'une façon autoritaire ce qui concerne la culture sociale. Et puis, il a été exposé graduellement aux autres avec le temps, alors que son espace social s'élargissait et il a acquis des schèmes nouveaux et des connaissances. Petit à petit, la culture maternelle constitue son identité, presque nationale, qui a le double effet de rendre l'individu pareil aux autres tout en lui permettant, en même temps, de conserver un caractère propre.

Mais dans l'enseignement d'une langue étrangère, on enseigne la langue en présentant aussi aux apprenants une autre identité nationale, par exemple, le

français et les apprenants chinois. Naturellement et inconsciemment, les apprenants chinois tentent de réagir du point de vue de leur propre identité nationale. Quelles seront les conséquences après cette réaction naturelle dans leur apprentissage du français?

Pour répondre à cette question, nous avons observé 23 étudiants chinois pendant deux années consécutives durant l'enseignement, de leur entrée à l'université jusqu'à la fin de leur deuxième année universitaire. En Chine, une année scolaire est composée de deux semestres. Nous avons dialogué avec ces 23 sujets à la fin des quatre semestres et enregistré tous ces dialogues qui constituent le corpus des analyses suivantes.

2. Quelques influences de la culture chinoise sur l'apprentissage des apprenants chinois en FLE

2.1. La préférence de l'expression *un peu*

Quand nous revoyons le corpus, des mots sautent sans cesse aux yeux : *un peu*, *assez*, *pas très*, *peut-être*... Ils ont une similarité : l'emploi de ces mots permet d'atténuer l'expression, d'être moins péremptoire. Bien sûr, on n'exclut pas les cas où les mots modérés sont bien employés pour exprimer la réalité du point de vue objectif - une ambiguïté, une petite quantité, qui n'a en effet pas besoin d'être exagérée. Mais l'exemple suivant n'est pas ce cas-là :

22-3-40 (Tu as quelques parents ici ?)¹

Mon oncle habite à Beijing.

(Tu vas chez lui pour dîner ?)

Oui.

(Il habite loin ?)

Un peu loin.

(C'est où ?)

Eh, Tiantongyuan bei.

(Combien d'heures faut-il en route ?)

2 heures.

(2 heures pour y aller ?)

Oui.

Selon le sens commun, quand il faut deux heures en bus et en métro pour aller dîner dans la même ville, c'est sûrement très loin, même dans une ville grande

comme Pékin. Mais l'étudiante a choisi ici aussi l'expression légère *un peu* pour qualifier cette longue distance. N'est-ce pas bizarre ?

Les exemples similaires sont nombreux dans le corpus. Les apprenants chinois aiment les expressions modérées comme *un peu*. Cette locution adverbiale est employée soit pour qualifier réellement une petite quantité, soit dans les cas où elle ne correspond pas vraiment à la réalité, soit quand son emploi n'est même pas nécessaire. Bien sûr, il existe d'autres adverbes en français qui jouent le même rôle que *un peu* dans la phrase : *assez*, *pas très*, par exemple. L'apparition multiple de *un peu* doit d'une part son existence à celle de son homologue en chinois en apparence, mais d'autre part, peut trouver son explication du point de vue de la culture chinoise, qui nous offre des raisons plus valables.

2.1.1. Le caractère plutôt conservateur des Chinois

Les Chinois de l'Antiquité habitaient dans les plaines traversées par le Yangzijiang et le Fleuve Jaune, travaillant comme paysans. L'agriculture d'autrefois dépendait surtout des conditions naturelles et des expériences transmises de génération en génération, la motivation et l'innovation ne jouaient pas un grand rôle. Si l'on se conforme à l'évolution de la nature, l'on pourra avoir une bonne récolte. Sinon, l'action contre les règles naturelles sera sûrement punie par la nature. Cette forme économique demandait surtout aux paysans de garder la tradition et d'obéir toujours à la nature, ce qui ne pouvait pas stimuler leur créativité.

Ce caractère conservateur a beaucoup influencé les divers aspects de la vie des Chinois, même dans le domaine sentimental. Les Chinois sont souvent réservés en exprimant leurs émotions. Dans l'antiquité, ils faisaient un arc avec des mains pliées pour se saluer, évitant tout contact corporel (même aujourd'hui, on se serre la main au lieu de s'embrasser comme les Occidentaux). Ils n'ont pas non plus l'habitude de montrer une émotion forte aux autres, ce qui pourrait être considéré comme choquant pour autrui. Ce caractère conservateur et doux a aussi pour conséquence qu'ils penchent pour des mots exprimant la réserve. Par exemple :

5-2-31 (Tu aimes Lady GaGa ?)

Non, je ne l'aime pas.

(Pourquoi ?)

Eh, je la crois, eh je la trouve très...

(Anormale ?)

J'ai un peu peur.

L'apprenante a cité un de ses chanteurs favoris, un militaire qui chante surtout des chansons patriotiques en uniforme, complètement à l'inverse de l'image et du style de la chanteuse américaine Lady GaGa. L'expression du visage de l'apprenante et ses descriptions font penser qu'elle n'aime pas du tout cette chanteuse, dont l'apparence et la musique lui font vraiment peur. Mais ce serait choquant pour les autres si l'on disait directement *j'ai très peur* de quelqu'un dans la conversation, surtout si le locuteur est une fille traditionnelle et timide.

18-3-21 (L'ex-chef, c'est Alice. Elle ne veut plus faire ce travail ?)

Oui, parce que le travail c'est un peu dur.

Alice, chef de classe pendant la première année universitaire, a démissionné à cause des obligations de chef nombreuses et lourdes. L'apprenant 18 a été chargé de ce poste, car aucun des autres ne voulait le faire. Il a raconté tout ce qu'il devait faire en tant que chef. Bien qu'il n'ait employé que *un peu dur* pour qualifier son travail, on a bien vu qu'il trouvait le travail vraiment pénible.

Les étrangers se plaignent souvent de l'expression sinieuse des Chinois quand ils les contactent. D'après eux, les Chinois cachent ce qu'ils pensent vraiment et préfèrent dire le faux. En fait, dans la plupart des cas, c'est un malentendu dû aux différences entre les cultures. En Chine, être modéré est considéré comme une qualité, ne pas être offensif pour garder l'harmonie est un signe de politesse envers les autres : je n'ai aucun désir de vous offenser par des mots excessifs, comme le montre la phrase que nos ancêtres nous ont transmise : « L'amitié entre les hommes de bien est claire comme de l'eau, alors que celle entre les hommes de peu est douce comme du vin sucré. »²

12-4-46 (Maintenant, tu ne sais rien dans ce domaine ?)

Non, je sais un peu, faire des cuisines très simples.

Par exemple ici, l'apprenante va bientôt en France. Le professeur lui demande si elle sait faire la cuisine. Elle répond *un peu*, et qu'elle ne sait faire que des plats simples. Mais en fait, le professeur sait par d'autres camarades qu'elle est bonne en cuisine. Cependant, la tradition de conservatisme ne permet pas aux Chinois de se vanter, même si le fait est réel. C'est la politesse nécessaire, imposée par la culture traditionnelle à tous les Chinois.

2.1.2. La doctrine de Confucius - le juste milieu

Le caractère des Chinois a beaucoup de liens avec la pensée traditionnelle du confucianisme, qui réclame toujours le juste milieu. En chinois, le juste milieu est écrit comme 中庸 : 中 est le centre, le milieu, 庸 signifie ordinaire, banal. Cette doctrine demande aux individus de ne pas aller à l'extrême, que ce soit vers le bon

ou le mauvais, parce que les actes extrêmes vont surpasser le degré défini par la société. Plusieurs proverbes manifestent l'idée du juste milieu enraciné dans la pensée des Chinois : « on tire sur l'oiseau qui se met en avant » ; « le vent détruit l'arbre le plus haut de toute la forêt ». Par conséquent, le juste milieu rend les Chinois plus prudents et discrets en paroles comme en actes. Quand ils s'expriment, les mots modérés paraissent être les meilleurs choix. Par exemple :

16-1-32 (Est-ce que tu aimes ta chambre ? Tu es satisfait ?)

Oui, assez satisfait.

16-1-42 (Et ta chambre chez toi, tu en es satisfait ?)

Assez satisfait. Chez moi, ma chambre est très grande, vers 25 m². Le lit est très grande.

Ce sont deux phrases données par un même apprenant, quand le professeur lui demande s'il est satisfait de sa chambre à l'université et de sa chambre chez lui. Bien qu'il ait donné la même réponse à ces deux questions : *assez satisfait*, en réalité, à travers la conversation suivante, il est très clair que sa propre chambre à la maison lui plaît sûrement davantage. Il a décrit plusieurs qualités de sa propre chambre, qui est plus grande et mieux équipée, tout au contraire de sa chambre universitaire, petite et simple, partagée avec trois autres garçons. Mais l'apprenant modère son expression quand il conclut son opinion. Peut-être a-t-il peur de risquer la désapprobation des autres s'il montre une préférence évidente, comme s'il était en train de se vanter.

21-4-11 Mais ce n'est pas un endroit confortable, par exemple, l'air n'est pas très frais, et la circulation n'est pas très convenable (convenable)

L'étudiante veut exprimer : la circulation n'est pas très facile à Pékin. Elle est gentille de le dire comme cela. D'après une enquête récente, Pékin est classé à la troisième place mondiale parmi les villes où les embouteillages sont les plus graves. La circulation difficile a suscité les plaintes de beaucoup d'habitants et l'attention du gouvernement. Mais si l'on dit « la circulation est très difficile », cette expression ressemble beaucoup à une critique forte, qui n'est pas conforme à la doctrine du juste milieu. En répondant comme elle le fait, l'apprenante exprime son insatisfaction d'une façon plutôt modérée.

2.1.3. Le maintien de la face

Les regards des autres et les relations avec les autres sont très importants dans la société chinoise. Un individu se définit par ses relations sociales. Il en va ainsi de la face : l'estime des autres est primordiale aux yeux des Chinois. Elle est le résultat de l'interaction entre les individus. Il s'agit d'une question d'honneur et de

considération. « Si vous faites perdre la face à quelqu'un, ce n'est pas simplement une blessure personnelle dans son amour-propre que vous causez, mais vous risquez surtout de lui faire perdre sa position vis-à-vis des autres [...] La face est aussi une affaire de relation [...] Prendre soin de la relation est une préoccupation constante chez les Chinois. » (Monfret, 2010 : 5)

Bien préserver sa propre face et ménager la face des autres peut aussi maintenir l'harmonie entre les personnes. Dans ce but, des mots trop forts risquent d'irriter les autres en faisant perdre la face des deux côtés, l'harmonie étant ainsi brisée. Mais une expression atténuée réserve toujours une issue possible.

2-1-26 Et je veux, je peux - je veux réviser mes leçons, parce que le français est un peu difficile à apprendre.

Le professeur a fait remplir des questionnaires à ces apprenants anonymement. Dans un questionnaire, la plupart des apprenants ont qualifié le français de *dur, très ou trop difficile à apprendre*. Mais pendant notre conversation, ils ont presque tous choisi de dire : le français est *un peu (assez) difficile à apprendre*. Bien sûr, les études de français n'ont pas changé, mais le contexte a changé. Quand ils sont en interaction face à face, les apprenants font instinctivement attention d'atténuer la difficulté de leurs études de français, peut-être pour ménager la face des deux côtés : l'apprenant lui-même n'est pas si faible en compréhension dans les études ; et si l'on souligne toujours la difficulté du français, n'est-ce pas une autre façon de critiquer l'enseignement du professeur ?

8-3-14 (Tu n'aimes pas le cinéma ou d'autres raisons ?)

Je suis un peu paresseuse, je n'ai aime pas aller au cinéma.

Même si l'apprenante est très paresseuse, elle ne veut pas se qualifier ainsi. Les Chinois sont souvent modestes, ils n'ont pas l'habitude de se mettre en avant, mais ils ont aussi un amour-propre très fort. Être paresseux n'est pas un bon trait de personnalité ; cependant, *un peu paresseux* est acceptable et le professeur pourrait même prendre ces mots comme une plaisanterie. Mais dire directement *je suis (très) paresseuse* fera perdre sans aucun doute la face à celle qui parle.

2.2. La conception du temps : une flèche ou un cercle ?

Les temps des verbes sont une source de grandes difficultés pour les apprenants chinois, et il semble souvent facile d'expliquer cette difficulté par l'analyse contrastive entre le français et le chinois. On conjugue les verbes en français pour exprimer des temps différents, alors que les verbes ne changent jamais en langue

chinoise. Ainsi, il paraît normal que les apprenants chinois fassent de nombreuses erreurs dans ce domaine. Mais l'on pourrait trouver des causes profondes qui permettent de mieux expliquer ce phénomène dans la pensée chinoise.

Un article publié dans *le Français dans le monde* (n° 378 : 26) décrit une scène qui se passe dans une classe d'accueil à Paris. L'enseignante a dessiné une flèche au tableau pour expliquer les temps du passé, du présent, du futur en français aux élèves venant d'autres pays. À ce moment-là, un élève venant du Tibet a levé la main et posé la question : « Qu'est-ce que c'est, la flèche, madame ? » « C'est le temps. » « Mais le temps n'est pas une flèche, a répliqué le garçon, le temps est un cercle ! » La parole de ce garçon reflète bien la différence de conceptions du temps entre le monde occidental et celui des Chinois.

La notion du temps dans le monde occidental est plutôt rectiligne, et son développement est irréversible. On considère le temps comme une flèche sortant de l'arc. En général, l'Occident divise le temps en trois parties principales : le présent, le passé, le futur, suivant l'ordre objectif. Le célèbre écrivain français Milan Kundera, d'origine tchèque, a une phrase célèbre dans son œuvre *Vous ne pouvez pas résister à la lumière de la vie* : « *Le temps humain ne tourne pas en cercle mais avance en ligne droite. C'est pourquoi l'homme ne peut être heureux puisque le bonheur est désir de répétition.* »³ Sa belle phrase met en lumière la compréhension du temps, qui s'écoule toujours, pour les Occidentaux.

Pendant, la notion du temps est toute différente en Chine où l'on considère le temps comme un rond, un cycle. Un ancien dictionnaire chinois *Expliquer Parole* explique le mot *temps* ainsi : « Le temps signifie les quatre saisons. »⁴ Cette description considère le temps comme le cours d'une succession de printemps, étés, automnes et hivers, une idée circulaire qui comprend une partie linéaire. Suivant cette interprétation, la fin d'une phase temporelle annonce toujours le début d'une autre. Les choses dans le monde sont récurrentes, ce qui est mort va se régénérer.

La naissance et le développement de cette notion du temps circulaire en Chine pourraient s'expliquer par les trois raisons suivantes :

2.2.1. L'observation de la nature

Les Chinois antiques croyaient que le développement du temps était un processus en spirale sans début ou fin. Autrement dit, le temps évolue toujours dans une spirale ou une boucle, il revient périodiquement au point de départ, puis commence le prochain cycle. Ces exemples peuvent être vus partout dans la nature : les

changements diurne et nocturne, la succession de quatre saisons, l'épanouissement et le flétrissement des plantes, le cycle de la vie, ainsi de suite.

2.2.2. L'influence de la culture agricole

La Chine a une histoire de milliers d'années comme pays agricole et aujourd'hui même, elle est encore loin de l'industrialisation. L'agriculture elle-même est plutôt circulaire, un cycle de la graine à la graine. Par rapport à l'industrie, l'agriculture n'est pas si stricte et efficace quant à l'utilisation du temps. Par conséquent, les agriculteurs chinois dans le passé suivaient un rythme de vie lent, sortant travailler au lever du soleil et rentrant se reposer à son coucher. Dans ce cas-là, les agriculteurs tendaient à croire que la nature du temps était plutôt cyclique.

2.2.3. L'influence de la philosophie religieuse

La troisième raison réside dans l'influence de la religion, en particulier de la réincarnation dans le bouddhisme. Les bouddhistes croient qu'après la mort, la « connaissance » va quitter le corps et entrer dans une autre nouvelle vie dont l'organisme va naître bientôt après la mort du précédent. C'est ce qu'on appelle la réincarnation. Depuis longtemps, sous l'influence idéologique du bouddhisme, il existe des traces évidentes du temps circulaire dans les cultures chinoise et indienne.

Cette notion différente du temps pourrait bien expliquer pourquoi la langue chinoise ne possède pas de catégories distinctes des temps, comme beaucoup d'autres langues, en l'occurrence, la langue française. Quand le temps est un cercle qui part et revient toujours au point de départ sans fin, il est évidemment difficile de diviser ce cercle simplement en passé, présent et futur. Le passé pourrait se répéter dans le futur, alors que le futur pourrait être la représentation du passé.

Ainsi, les Chinois n'ont pas une notion très claire des différences entre le passé, le présent ou le futur dans leur culture, les prenant plutôt pour un ensemble. Quand les apprenants chinois apprennent les temps en français, ils sont aussi en train de changer une partie de leur notion de l'univers. C'est une lutte entre la flèche et le cercle, ce qui ne va pas sans peine. Même s'ils ont déjà une base d'apprentissage de l'anglais avant d'entrer en contact avec le français, la grammaire plus complexe des temps et des conjugaisons dans la langue française rend leur travail plus pénible dans ce domaine. Les exemples suivants montrent leur difficulté dans la compréhension et l'emploi des différents temps :

2-1-23 (Que vas-tu faire pendant les vacances ?)

Eh je vais rentrer chez moi, eh, ma famille habite dans la province du Shandong. Eh j'habite, j'ai bite, j'ai habite-- j'aime ma ville, elle est très belle.

L'apprenante veut exprimer qu'elle habite aussi dans la province du Shandong. Mais il est probable qu'elle a soudain pensé au fait qu'elle habitait à ce moment-là à l'université à Pékin. Ce problème la rend perplexe : j'ai habité dans le Shandong avant de venir à Pékin, est-ce qu'il me faut utiliser le passé ? Mais ma famille est toujours là et je vais rentrer chez moi bientôt, puis-je aussi utiliser le présent ? À cause de l'absence des temps en chinois, les apprenants s'aperçoivent eux-mêmes de leur défaut dans ce domaine. Quelquefois, ils font l'erreur de négliger la conjugaison, mais il est aussi fréquent qu'ils aillent à l'extrême en faisant très attention aux choix des temps quand ils parlent en français, et en allant souvent jusqu'à la surcorrection, ce qui aboutit à un embrouillement. Enfin, dans cet exemple, l'apprenante abandonne cette expression qui constitue pour elle un problème difficile à résoudre en peu de temps, en choisissant une autre phrase dont le temps pour elle est plus certain : *j'aime ma ville*.

3-3-53 (Par exemple, j'habite dans le Sud, je vais au Nord, il faut combien de minutes en vélo ? Dix ?)

Non, mes parents prendre la moto, et moi, j'allais à l'école en vélo. Il me faut, il me fallait 20 minutes pour aller à l'école.

Une erreur très fréquente des débutants chinois consiste à oublier de conjuguer le verbe, ils emploient directement l'infinitif dans la phrase, comme c'est le cas ici pour *prendre*. Comme le passé, le présent et le futur n'ont pas de différences bien distinctes dans la culture chinoise, et que la conjugaison n'existe pas dans leur langue maternelle, ils négligent souvent la conjugaison du verbe de prime abord, surtout en dialogue. Mais, bien sûr, à cause de cette différence évidente, les temps et la conjugaison constituent aussi un point souligné au cours de l'enseignement. Par conséquent, les apprenants arrivent quelquefois à se corriger eux-mêmes, comme ce qu'a fait l'apprenante 3, de *il faut* à *il fallait*.

4-1-16 (Est-ce qu'elle est occupée en ce moment ?)

Eh, main-, oui, elle est occupée maintenant.

(Pourquoi ?)

Parce que les examens arrivent, les examens vont arriver.

Souvent, les apprenants chinois sentent aussi la différence évidente concernant les temps entre les deux cultures, et cela constitue pour eux un grand obstacle

durant l'apprentissage. Par conséquent, ils y portent beaucoup d'attention, et même trop. Quand ils s'expriment en français, ils s'inquiètent toujours de l'emploi correct des temps. Leur sensibilité à ce domaine est souvent importante. Ne pas faire attention au temps et y porter trop d'attention semblent contradictoires, mais cette contradiction existe bel et bien quand les apprenants chinois parlent. Par exemple, dans cette phrase, l'apprenant a premièrement utilisé le présent, mais il l'a remplacé tout de suite par le futur proche, parce que l'examen n'est pas encore arrivé en ce moment d'après lui. En fait, en français, le présent peut aussi exprimer ce qui va arriver tout de suite et l'adjonction de *bientôt* (*parce que les examens arrivent bientôt*) n'est pas nécessaire.

Dans le monde des Chinois, le passé, le présent et le futur constituent plutôt un ensemble de leur vie. Ce qui les concerne le plus, c'est le présent. Wu Zuolai, un célèbre savant chinois, a écrit un article intitulé *La fête du printemps et la croyance des Chinois*, dont voici un extrait :

« Si l'on compare les fêtes de Chine et celles de l'Occident, l'on peut trouver que les fêtes occidentales concernent souvent leur croyance (par exemple Noël) ou leur histoire humaine (*par exemple Saint Valentin*), alors que les fêtes des Chinois ont souvent des liens avec les changements du climat naturels (*par exemple, la fête du printemps, la fête de la lune*) [...] *N'ayant jamais eu de Dieu métaphysique dans la culture chinoise, les Chinois antiques mettaient leur croyance dans la vie, parce qu'ils faisaient toujours attention au présent.* »⁵

Le présent est toujours le point focal des regards des Chinois. Il pourrait même symboliser le passé et le futur : il est le prolongement du passé en tant que régénérateur du futur. C'est pourquoi les Chinois attachent toujours plus d'importance au monde séculier, et leur interlangue montre souvent que leur premier choix de temps reste le présent.

3. L'attitude face à l'impact de la culture maternelle dans l'interlangue

La culture maternelle (identité nationale de l'apprenant) est une partie de son être total, elle guide inconsciemment ses actions et une grande partie de sa réflexion. Ainsi, l'influence de la culture chinoise sur l'apprentissage du français est inévitable. Mais d'après moi, cela pourrait aussi devenir une occasion pour les apprenants chinois de connaître les deux cultures.

3.1. Pour les traces inoffensives

Pour conclure, la culture maternelle est inévitablement entrée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais les traces qu'elle laisse ne sont pas forcément

négatives. Bien sûr, notre but est d'essayer de la rendre la plus favorable à l'apprentissage et au développement individuel de l'apprenant, comme on le constate dans *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* : « L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social, celui de représentant de son pays d'origine (statut des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué. » (Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 10)

Face à ces traces inoffensives laissées par la langue maternelle, ma première attitude est de les laisser telles quelles, puisqu'elles ne sont pas des erreurs, qu'elles ne font pas obstacle à la compréhension mutuelle. Par conséquent, laissons tomber les traces inoffensives de la culture chinoise dans l'apprentissage des apprenants chinois, parce qu'elles n'entravent pas le but d'échange de l'apprentissage langagier. Il n'est pas nécessaire de mettre l'accent sur la solidarité entre des cultures lointaines et différentes. En même temps, il n'est pas nécessaire de mettre deux cultures nationales en position d'ennemis. Ce qu'il faut à tous, est une seule chose : la tolérance, la tolérance interculturelle, qui pourrait aussi influencer l'individu dans d'autres domaines : je sais que vous êtes différent de moi, je vous contacte, je vous accepte, je pourrais même vous aimer, mais je reste toujours moi-même.

3.2. Pour les erreurs

Mais ce qui est compréhensible n'est pas nécessairement tolérable. De toute façon, si un étudiant chinois choisit le français comme spécialité à l'université, pendant les quatre années suivantes, les études de français seront ses préoccupations les plus importantes. Cette langue étrangère occupera une place primordiale dans sa future carrière, comme « moyen de gagner sa vie ». Et le but de notre enseignement, c'est que les apprenants puissent bien maîtriser cette langue pour être un pont entre les deux cultures dans l'avenir. Maîtriser le français ne signifie pas parler parfaitement cette langue étrangère comme un natif, mais au moins, parler un français correct, ce qui est le seuil linguistique et la base d'autres échanges culturels. En effet, tout le monde préfère échanger avec un étranger qui parle au moins correctement sa langue, au lieu de tomber dans l'incompréhension à cause de nombreuses erreurs langagières faites par l'autre. De ce point de vue, bien que les erreurs dues à la culture maternelle soient normales durant l'apprentissage, il faut aussi s'efforcer de les éviter. Cela demande aussi des études comparatives entre les deux cultures, chinoise et française. A travers ces études culturelles

durant l'enseignement du français, les apprenants pourraient se comprendre mieux et comprendre en même temps pourquoi de telles différences existent entre les langues chinoise et française, ce qui sera très favorable à leur apprentissage du français.

Bibliographie

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Monfret, A. 2010. *Comment ne pas faire perdre la face à un Chinois*. Vottem : Dunod.

Wu, Z. 2009. « La Fête du Printemps et les croyances des Chinois » (Traduit par l'auteur) <http://hkmag.crntt.com/crn-webapp/mag/docDetail.jsp?coluid=81&docid=101237602> [consulté le 10 mars 2015]

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

Notes

1. Les paroles du professeur sont entre parenthèses alors que celles des sujets sont en italiques. 22-3-40 signifie : 22-le vingt-deuxième sujet, 3-le troisième semestre, 40-la quarantième phrase de cet enregistrement.

2. Extrait de *Zhuangzi*(《庄子》) : 君子之交淡如水, 小人之交甘如醴。

3. <http://www.dicocitations.com/citation.php?mot=puisque> [consulté le 10 mars 2015]

4. 《说文解字》曰：“时，四时也”。

5. <http://news.sina.com.cn/pl/2010-02-22/093219713917.shtml> [consulté le 10 mars 2015]

L' « autocensure » des actes menaçants chez les apprenants français/chinois



XIA Xiaoxiao

Université Sun Yat-sen, Chine

xiaxiaox@mail.sysu.edu.cn

Reçu le 03-04-2015/Évalué le 11-06-2015/Accepté le 20-10-2015

Résumé

Du fait de leurs différences culturelles, les apprenants chinois et français manifestent certaines particularités au cours de l'apprentissage des langues étrangères. À travers l'aspect de la politesse linguistique, la présente recherche s'intéresse à l'interaction verbale en classe entre le lecteur et les apprenants de langue française/chinoise. Certaines situations délicates sont proposées aux informateurs afin de constater des divergences dans les stratégies langagières chez les apprenants chinois/français, ainsi que les raisons de ces stratégies.

Mots-clés : politesse linguistique, violence verbale, comparaison des apprenants français/chinois

中法学生威胁性言语行为的“自我禁用”

摘要 : 鉴于文化背景不同,因此在语言教学过程中中法学生所展现的特点也会各有不同。本文从语言礼貌的角度切入,旨在研究中法学生在语言课上,与教师互动中表现出的不同言语反应。特别是在一些容易引起矛盾的情境中,观察中法学生的语言策略是否存在差异,以及选择这些策略的原因有哪些。

关键词: 语言礼貌, 语言暴力, 中法学生对比

“Self-censor” in Chinese and French learners' threatening act

Abstract

Considering the different cultures, Chinese and French learners show some peculiarities in learning foreign languages. Based on the linguistic politeness, this research focuses on verbal interaction in class between foreign teacher and French/Chinese language learners. Some delicate situations are proposed to informants in order to observe the differences in their language strategies, and the reasons of these strategies.

Keywords: linguistic politeness, verbal violence, comparison of French/Chinese learners

Introduction

Selon les stéréotypes concernant les comportements en classe, les étudiants chinois sont, la plupart du temps, considérés comme très polis et modestes envers leur professeur, tandis que les étudiants français ont tendance à s'exprimer d'une façon plus directe face à leur enseignant. Nous cherchons à vérifier la véracité de ce cliché dans l'aspect de la politesse linguistique. Depuis plus de 50 ans, la politesse reste un objet de recherche important aux niveaux sociologique, linguistique, psychologique, etc. De même, l'étude de l'impolitesse (la violence), après sa parution (Culpeper, 1996), attire une grande attention des chercheurs. La violence verbale est définie comme l'ensemble des pratiques langagières menaçantes ressenties comme des « infractions contre la personne en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité » (Moïse et al., 2008 : 5). La violence, autant que la politesse, renvoie à un jeu de positionnements complexes entre les actants.

Dans la présente recherche, nous ne voulons pas étudier comment on agit poliment ou impoliment comme une grande partie des études le font, mais nous travaillons sur les démarches destinées à éviter des « conflits ». Ce ne sont pas des situations dans lesquelles l'on recherche à être poli envers l'interlocuteur, mais plutôt celles où l'on tient à ne pas être offensé. Plus précisément, en nous situant au croisement de l'enseignement/apprentissage du français et du chinois, nous avons choisi l'interaction entre les enseignants et les apprenants de ces deux langues comme objet de recherche afin d'étudier les facteurs qui influencent le jugement des premiers concernant la violence verbale envers les seconds, ainsi que les stratégies et les raisons proposées par les apprenants enquêtés pour contourner des problèmes conflictuels.

1. Actes de langage et politesse linguistique

La réalisation d'un acte de langage est la plupart du temps le processus d'un choix des formules linguistiques polies ou impolies qui vont s'adapter le mieux au but illocutionnaire du locuteur. Ce processus implique donc de déterminer des stratégies de politesse dans l'interaction verbale. En 1987, Brown et Levinson ont présenté leur théorie de la politesse qui est devenue une des théories les plus répandues concernant la politesse du point de vue linguistique. S'inspirant de la théorie de Goffman (1973), Brown et Levinson proposent une approche du « face work » orientée vers les locuteurs. D'abord, ils définissent la face comme « the public self-image that every member wants to claim for himself » (Brown et Levinson, 1987: 61). Cette définition est à la fois proche de celle du mot « 面子 mian zi » qui signifie le prestige social, mais significativement différente parce que

ce mot chinois met l'accent sur une image publique estimée par le public, tandis que Brown et Levinson entendent par la « face » l'image publique que le locuteur désire donner de lui-même. C'est ainsi que dans ce dernier cas l'importance de la « face » est reliée au locuteur.

Dans leur théorie, Brown et Levinson croient que le maintien de la face de chaque intervenant est la chose la plus importante dans les interactions sociales. Si l'on est dans le désir de préserver notre propre face, on est aussi très attentif à ménager celle d'autrui. En d'autres termes, dans la communication, la face peut être donnée ou sauvée par l'autre participant. Par conséquent, les locuteurs doivent coopérer afin de ne pas faire perdre la face aux autres. Quand la face d'une partie est menacée, on va essayer de la sauver. Cela peut éventuellement conduire à provoquer une menace pour la face de l'autre partie. Par conséquent, on devra utiliser certaines stratégies pour tenter d'éviter ou de minimiser les menaces possibles quand on doit faire un FTA.

Chen (2001) indique un point faible de la théorie de Brown et Levinson et d'autres théories de la politesse existantes à l'époque. Brown et Levinson (1987 : 65-68) mentionnent la face positive/négative du locuteur/destinataire. Mais Chen se rend compte que dans les dernières parties du livre (pp. 91-279), la politesse pour soi-même disparaît complètement. Plus généralement, selon lui, la plupart des recherches se focalisent sur la politesse vis-à-vis d'autrui et on néglige souvent la politesse vis-à-vis de soi-même. Pourtant la face du locuteur (« self-face ») est aussi vulnérable que la face du destinataire (« other-face »). Il définit alors « self-politeness » comme le besoin de protéger et de renforcer sa propre face dans la communication. Ce besoin influence ce que le locuteur va dire et la manière de le dire. Le « self » signifie non seulement le locuteur lui-même, mais aussi tous ceux autour de lui : sa famille, ses amis, ses collègues, ses clients et même son milieu professionnel.

En se basant sur le modèle de Leech (1983) et notamment aussi celui de Brown et Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni revisite le fonctionnement de la politesse en introduisant le terme de FFA (« Face Flattering Act »). D'autre part, elle redéfinit la notion de politesse négative et positive avec les principes « A-orientés » et « L-orientés ». Le FFA fait référence aux actes *valorisants* pour la face d'autrui (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 74).

En comparant les études de Chen et de Kerbrat-Orecchioni, il est évident que les deux linguistes se sont rendu compte de l'insuffisance de la théorie de Brown et Levinson au niveau de la politesse envers soi-même. Pourtant Chen cherche à mettre en relief ce domaine de la politesse envers soi-même, tandis

que Kerbrat-Orecchioni lui donne explicitement une place secondaire. En outre, les deux auteurs cités présentent tous un trait « positif » qui s'oppose à FTA. En effet, même si Chen utilise le terme « Self-Face Threatening Act », nous observons que les actes dans sa description essaient de sauver la face. Quant à elle, Kerbrat-Orecchioni augmente le degré de la positivité des stratégies de politesse en pensant que les actes peuvent valoriser la face. En tous cas, ces deux modèles de théories développent et complètent la théorie de FTA.

2. Constitution du corpus

En nous appuyant sur la notion de « face » et les théories concernant ce sujet, nous avons élaboré un questionnaire (voir Annexe) ayant pour objectif de constater, dans une situation précise, si les apprenants choisissent de manifester leur pensée envers les professeurs¹ ou, au contraire, s'ils préfèrent rester silencieux. Les questions conçues reposent sur la structure « si + une situation, est-ce que vous le lui dites ? ». Sept situations élicites sont proposées aux informateurs. L'enquête a été effectuée auprès de 30 étudiants chinois qui apprennent le français comme spécialité, et de 30 étudiants français qui apprennent le chinois, tous étudiants dans leur pays d'origine. Les informateurs doivent d'abord cocher « oui » ou « non » afin de montrer si la situation en question conduit à une parole « autorisée » ou à une parole « interdite ». Ensuite, s'ils trouvent qu'il vaut mieux éviter de s'engager dans une conversation pour une telle situation, nous leur demandons de préciser la raison.

Les raisons pour lesquelles les informateurs choisissent de ne pas se manifester verbalement restent nombreuses. Nous en avons proposé quatre qui nous paraissent essentielles.

(1) « Je suis timide »

Un des effets de la timidité est que si l'on force un apprenant réservé à s'exprimer devant son professeur dans certaines situations, il va se sentir gêné, angoissé. Ses propos vont le troubler et le conduire à « se paralyser ». Ainsi, l'acte de langage utilisé par le locuteur va « menacer » sa propre face. Choisir de rester silencieux pour cette raison correspond au modèle de « self-politeness ». L'atteinte à la face positive de l'interlocuteur, qui est estimée sous-jacente dans la parole « interdite », n'est pas présente dans ce cas.

(2) « Je ne veux pas faire perdre la face au professeur »

L'existence d'une volonté de ne pas faire perdre la face au professeur démontre que le locuteur croit que ses paroles éventuelles vont « menacer » la face de son

interlocuteur. Sa propre image publique ne sera pas en danger ou, en tous cas, ce danger sera moins important que la menace envers le professeur.

(3) « J'ai peur que le professeur soit fâché contre moi »

Ce choix dévoile que pour l'informateur, la parole « interdite » est comme une lame à double tranchant. Le locuteur pense qu'il va éventuellement conduire l'interlocuteur à la colère, ce qui signifie que la face positive du professeur sera « menacée » ; en même temps, la peur engendrée par la colère potentielle du professeur provoquera une « menace » pour la face positive et négative du locuteur.

(4) « Cela est sans importance pour moi »

Comme le locuteur pense que la situation n'est pas assez importante pour l'amener à réfléchir sur la possibilité de communication avec l'interlocuteur, il n'est pas question d'une menace potentielle à la face. La raison de choisir le silence, c'est simplement le fait que le locuteur pense qu'il n'a pas de besoin d'intervenir. Il est indifférent.

Ce questionnaire nous permet de comprendre, dans un premier temps, les choix relatifs à la politesse chez les apprenants de deux nations envers leurs professeurs, lesquels ont pour origine une culture différente de la leur. Deuxièmement, il s'agit de comprendre les motifs de ces différents choix qui pourraient alors révéler une compréhension différente de la notion de « politesse » entre les deux cultures.

3. Les stratégies et les raisons relatives à l' « autocensure » des actes menaçants

Le tableau 1 présente le résultat du choix entre « oui » ou « non » par nos deux groupes de publics.

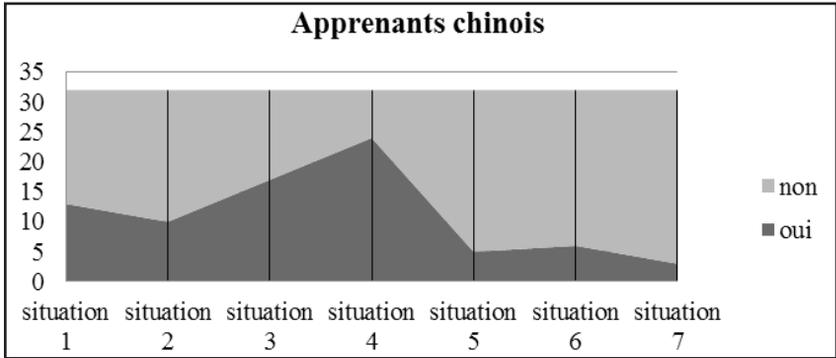
	Apprenants chinois		Apprenants français		Total		P-Value de Fisher
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
Situation 1	13	19	21	10	34	29	0.0004998
Situation 2	10	22	11	20	21	42	
Situation 3	17	15	24	8	41	23	
Situation 4	24	8	20	12	44	20	
Situation 5	5	27	6	25	11	52	
Situation 6	6	26	8	23	14	49	
Situation 7	3	29	2	30	5	59	
Total	78	146	92	128			0,143

Tableau 1. Nombres des choix de « oui » ou « non » par les apprenants.

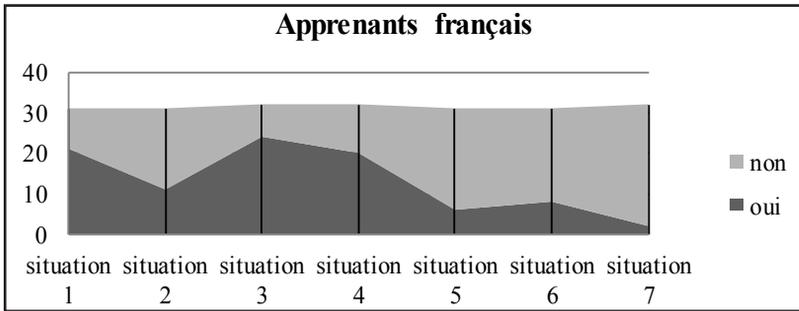
En appliquant la méthode statistique, à savoir le test de Fisher², nous analysons les relations entre ces données et les deux variables (type de situation ; nationalité). La première valeur de p est très inférieure à 0,05. Cela signifie que le choix du « oui » ou du « non » a statistiquement un lien significatif avec les différents types de situations. La deuxième valeur de p est supérieure à 0,05. Statistiquement, il n'y a donc pas de preuve qui permet d'affirmer l'existence d'un lien entre d'une part le choix du « oui » ou du « non » et d'autre part les nationalités. Autrement dit, il se peut que la nationalité ne soit pas le facteur qui influence le choix du « oui » ou « non ». Si l'on suit nos informateurs, le fait de choisir ou pas de réagir en face du professeur dépend des caractéristiques de chaque situation plutôt que de la différence culturelle.

Dans les graphiques (1 & 2) ci-dessous, en comparant les deux groupes de publics, les différences correspondent à la situation 1 et la situation 3. Les situations restantes ont tendance à être plus ou moins similaires. Entre autre, la situation 1 est le seul cas dans lequel les deux publics répondent l'inverse de l'un par rapport à l'autre.

65.2% de réponses « non » ont été trouvées chez les apprenants chinois, alors que chez les apprenants français, ce résultat est de 58.4%. Il y a davantage de Chinois qui préfèrent ne rien dire que de Français. Pourtant, même si les deux pourcentages sont supérieurs à 50%, ces chiffres ne sont pas assez pertinents pour confirmer notre préconception du résultat du questionnaire qui repose sur les paroles « interdites », c'est-à-dire que les étudiants préfèrent ne pas manifester leurs pensées, alors que nous pensions au départ qu'il devait y avoir un plus grand nombre d'étudiants qui choisissent « non ». Les raisons principales qui conduisent au résultat actuel peuvent être : 1/Les situations proposées sont un mélange de types de réponses différentes de deux publics et de cultures différentes. En effet, il est possible que certaines paroles « interdites » soient en fait des paroles « autorisées » dans un autre contexte culturel. 2/Dans le pré-questionnaire, figure la question « En cours de français/chinois, quels genres de paroles ne faut-il pas dire aux enseignants, d'après vous ? ». Celle-ci a obtenu des réponses constituées d'actes de langage directs, par exemple « vous vous êtes trompé », « ce que vous enseignez n'est pas utile », tandis que dans le questionnaire, nous n'avons pas fait ce genre de précision. Cela n'influence pas, voire même ne contraint pas, les informateurs à recourir à différentes stratégies pragmatiques pour diminuer l'« offense ». C'est la raison pour laquelle ils n'hésitent pas en choisissant « oui » comme réponse.

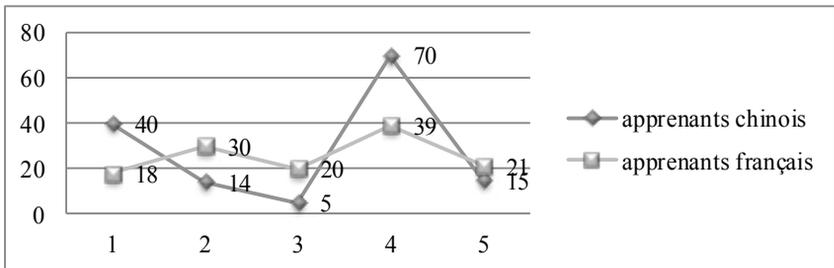


Graphique 1. Rapport des nombres des choix entre « oui » ou « non » par les apprenants chinois.



Graphique 2. Rapport des nombres des choix entre « oui » ou « non » par les apprenants français.

Maintenant, si nous regardons les résultats pour l'option « non », nous avons proposé quatre raisons qui justifient un tel choix, en laissant aux informateurs le droit de donner leurs avis. Les totaux des fréquences pour les cinq choix parmi les sept situations ont été récapitulés dans le Graphique 3.



Graphique 3. Fréquence des raisons choisies dans les sept situations par les apprenants³.

Le nombre des choix des apprenants chinois est très déséquilibré. Mais pour les apprenants français, les fréquences portant sur cinq choix restent relativement stables. Toujours à partir du test de Fisher et concernant les choix raisonnés selon chaque situation, nous obtenons deux valeurs de p respectivement chez les apprenants chinois et les apprenants français. Elles sont toutes inférieures à 0,05 (voir Tableau 2). Cela montre que, statistiquement, que les sujets soient Chinois ou Français, les choix sont faits en fonction des différentes situations et non selon un critère culturel. Néanmoins, la valeur de p des apprenants chinois est plus grande que celle des apprenants français. C'est pourquoi le rapport entre le choix raisonné et les situations est moins étroit pour le groupe chinois que pour le groupe français. En d'autres termes, le choix des apprenants chinois est fait de façon plus indépendante des situations présentes que chez les apprenants français.

	P-Value de Fisher
Apprenants chinois	0.007496
Apprenants français	0.0004998

Tableau 2. P-Value des raisons choisies dans les sept situations.

Le Tableau 3 étudie, dans chaque situation, le rapport entre les nationalités et les raisons choisies. Parmi les sept situations, les situations 2, 4 et 6 ont une valeur de p inférieure à 0,05. Ce résultat signifie que, pour ces trois situations et le type de choix raisonné, il existe des différences significatives entre les apprenants chinois et les apprenants français. Concernant les contenus de ces trois situations (cités dans l'Annexe), nous n'avons pas remarqué à la première vue des caractéristiques communes. Vu que les natures des différences se varient selon la situation, il est difficile de définir la cause générale pour toutes ces différences.

	P-Value de Fisher
Situation 1	0.3053
Situation 2	0.01799
Situation 3	0.4898
Situation 4	0.01799
Situation 5	0.2804
Situation 6	0.03498
Situation 7	0.4093

Tableau 3. P-Value des raisons choisies selon chaque situation.

Conclusion

Faute d'espace, nous ne pouvons pas montrer les analyses concernant des réponses de chaque situation ici. Pourtant, les résultats généraux révèlent déjà le contraire des stéréotypes évoqués au début de cette étude. Il n'y a pas de preuve pour montrer que la culture des étudiants joue un rôle déterminant dans la réalisation des actes de langage « menaçants » envers leur enseignant. Ceci dit, nous ne pouvons pas considérer que les étudiants français expriment en général leurs opinions d'une façon plus directe que les étudiants chinois. En réalité, leurs comportements langagiers dépendent principalement de la situation rencontrée. De plus, notre questionnaire se fonde sur l'idée de créer des situations délicates qui mèneraient probablement à la « violence » verbale. Les analyses statistiques ne permettent pourtant pas de prouver qu'il y a une « autocensure » chez les apprenants sondés. Même si, la plupart du temps, les étudiants préfèrent rester silencieux, il existe certaines situations dans lesquelles nos informateurs ont choisi de réagir. Ces situations soit portent sur des fautes réelles du professeur, soit concernent le moment où les étudiants se sentent « menacés » par le professeur. Quant aux raisons mentionnées par les étudiants, les différences résident notamment dans trois situations pour les apprenants de deux cultures, et les apprenants chinois semblent moins influencés par le contexte par rapport aux apprenants français. Une analyse détaillée sur les raisons choisies sera réalisée au cours de prochaines études.

Bibliographie

Monographies

- Brown, P., Levinson, S.C. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Goffman, E. 1973 (trad. fr.). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2008. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin, première éd. 2001, Paris : Nathan.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London : Longman.
- Moïse, C., et al. (éds) 2008. *La violence verbale, tome I : Espaces politiques et médiatiques*. Paris : L'Harmattan.

Articles

- Chen, R. 2001. « Self-politeness: A proposal ». *Journal of Pragmatics*, n° 1. p. 87-106.
- Culpeper, J. 1996. « Towards an anatomy of impoliteness ». *Journal of Pragmatics*, n° 25. p. 349-67.

Notes

1. Ici, « professeur » désigne un professeur étranger, chargé d'exercices pratiques sur la langue de son pays d'origine.
2. Le test de Fisher, ou test F, est un test d'hypothèse statistique qui permet de tester l'égalité de deux variantes en faisant le rapport entre les deux et en vérifiant que ce rapport ne dépasse pas une certaine valeur théorique que l'on cherche dans la table de Fisher. Ce teste convient à l'échantillonnage d'une quantité peu nombreuse.
3. Les cinq numéros représentent : 1 : « je suis timide » ; 2 : « je ne veux pas faire perdre la face au professeur » ; 3 : « j'ai peur que le professeur soit fâché contre moi » ; 4 : « cela est sans importance pour moi » ; 5 : « autres, veuillez préciser... ».

Annexe

1. Si vous trouvez que la façon de s'expliquer de votre professeur n'est pas claire, est-ce que vous le lui dites ?
2. Si vous trouvez que la pédagogie de votre professeur n'est pas satisfaisante, est-ce que vous le lui dites ?
3. Si vous vous apercevez que votre professeur commet une faute, est-ce que vous le lui dites ?
4. Si vous trouviez que votre professeur ne respecte pas les élèves ou la France/la Chine, est-ce que vous le lui diriez ?
5. Si vous trouvez que votre professeur est très sévère ou n'est pas assez autoritaire en classe, est-ce que vous le lui dites ?
6. Si vous trouvez que votre professeur parle trop de choses inutiles en cours, est-ce que vous le lui dites ?
7. Si vous trouvez que l'habillement de votre professeur n'est pas convenable pour sa fonction, est-ce que vous le lui dites ?

Perspectives ouvertes par la traduction chinoise du
Précis du Plurilinguisme et sa contextualisation
sociolinguistique et didactique en Chine¹



Agnès PERNET-LIU

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
jliufc@yahoo.fr

DAI Dongmei

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
daidongmei@bfsu.edu.cn

Reçu le 08-05-2015/Évalué le 27-08-2015/Accepté le 22-10-2015

Résumé

Cet article analyse la contextualisation de la notion de plurilinguisme en Chine à partir des questions posées par la traduction en chinois du *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (à paraître en 2016). L'analyse montre comment la traduction de travaux sur cette notion de plurilinguisme donne à celle-ci un sens nouveau grâce aux réalités sociolinguistiques et didactiques de la Chine et contribue à renouveler la recherche et l'enseignement dans le domaine des langues et cultures étrangères.

Mot-clés : plurilinguisme, pluriculturalisme, multilinguisme, traduction, contextualisation

《多语言和多文化思想概论》的汉译及其在中国的社会语言学 and 教学法语境化愿景

摘要：本文通过《多语言和多文化思想概论》（将于2016年出版）汉译过程中提出的问题，揭示了“多元语言能力”的概念在中国实现语境化的过程。基于中国社会语言学和教学法的具体情况，含有“多元语言能力”概念的研究文章的汉译赋予该概念以全新的意义，并为外国语言文化教学与研究的创新做出贡献。

关键词：多元语言能力，多元文化，多语言能力，多语言化，翻译，语境化

Perspectives opened up by the Chinese translation of *Précis du Plurilinguisme* and its sociolinguistic and didactic contextualization in China

Abstract

This paper analyses the contextualization of the concept of plurilingualism in China through the prism of the challenges posed by the Chinese translation of *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (forthcoming in 2016). The analysis shows how translating research papers on the concept of plurilingualism infuses into the concept itself a novel meaning in light of the sociolinguistic and didactic realities in China and thus injects fresh thinking into its foreign language and culture research and teaching endeavours.

Keywords: plurilingualism, pluriculturalism, multilingualism, translation, contextualization

Introduction

Le *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008) vient d'être traduit en chinois par une équipe d'une douzaine de traducteurs de l'Université des Langues étrangères de Beijing, sous la direction du Professeur Fu Rong. Cette traduction contribue à diffuser davantage la notion de plurilinguisme en Asie, particulièrement en Chine et, en même temps, elle met en lumière l'enracinement premier de cet ouvrage et de cette notion dans le contexte européen. Nous allons présenter ici comment la notion de plurilinguisme, qui n'existe pas en chinois, rejoint le contexte de la Chine et nous essaierons de montrer, à partir d'exemples tirés de la traduction du *Précis*, comment cette traduction chinoise recontextualise la notion de plurilinguisme et contribue à enrichir la compréhension des réalités qu'elle désigne.

1. La notion de « plurilinguisme » sort d'Europe

1.1. Le contexte de publication du *Précis*

Lorsque le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* paraît en 2008, le mot de « plurilinguisme » est déjà un « terme à la mode », « cheval de bataille (d') institutions prestigieuses » (Verdelhan-Bourgade, 2007). Le mot est présent dans la Convention culturelle européenne de 1954, il s'est diffusé après 1989 dans le contexte de l'élargissement européen, avec la prise de conscience que le plurilinguisme est une chance pour les individus et les pays mais aussi un facteur de complexification pour les institutions (Coste, p.144). L'article fondateur de Coste, Moore et Zarate (1997) lance la notion de « compétence plurilingue », laquelle se retrouve au coeur du CECR, et le plurilinguisme devient, avec succès, le fondement essentiel de la politique linguistique de l'Europe.

Le *Précis* se situe dans la ligne de ce succès mais paraît à un moment (2008) où la notion commence à être mise en question (Verdelhan-Bourgade, 2007). La traduction en chinois est lancée en 2012 alors que la notion de « plurilinguisme » a déjà gagné d'autres contextes multilingues, surtout en Afrique. Cette diffusion se fait par le biais de chercheurs qui veulent tenir compte en premier des spécificités locales de la diversité linguistique. La démarche de contextualisation de la notion de plurilinguisme devient alors centrale dans les recherches (voir par exemple les travaux présentés en séparant deux ensembles géographiques « En Europe et en Amérique du Nord » et « En Afrique » dans Omer et Tupin, 2013). Ainsi, pour l'Afrique francophone subsaharienne, Maurer (dans Castellotti, 2010 : 168) entend « mettre en évidence, dans chacune des situations éducatives où l'on peut être amené à traiter de plurilinguisme, les caractéristiques les plus spécifiques, voire même les irréductibilités ».

Pour ce qui est de l'Asie, la notion est présente à ce moment-là dans la sphère francophone de la didactique du français, par exemple au Japon (colloque à l'université de Kyoto, novembre 2010) et en Corée (journées d'études à l'université Féminine Ewha, mars 2012). En Chine, l'Université des Langues étrangères de Beijing collabore avec l'Union européenne en organisant avec la Direction générale de l'Education et de la culture de la Commission européenne, en 2009 puis en 2012, « EU-CHINA Conference on multilingualism. 中国-欧盟语言合作研讨会 ».

1.2. La mise en question de la notion de « plurilinguisme »

En se diffusant, la notion de « plurilinguisme » est repensée avec d'autres perspectives, ce qui conduit à l'abandon d'une notion unifiante et universelle pour envisager des plurilinguismes (Coste, 2010 : 142) avec des variations contextuelles et individuelles. Coste (2010 : 145) établit une liste de critères pour distinguer les plurilinguismes entre eux : selon l'origine du plurilinguisme, le développement, l'extension, le statut des langues, les caractéristiques linguistiques des langues, les représentations du plurilinguisme. Cela permet de tenir compte des contextes tout en gardant une approche générale. Coste (2010 : 149) étend même la notion de plurilinguisme à la notion de répertoires linguistiques différents dans une même langue ce qui demande des ajustements circonstanciels dans l'interaction entre locuteurs (chacun parlant sa propre langue personnelle).

D'autre part, en Europe même, se dessine un certain partage de la notion (et de ses analyses) entre la sphère politique et la sphère académique et culturelle comme en témoigne les débats de la revue *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1 sur « Notion en questions en didactique des langues : les plurilinguismes » (Castellotti, 2010). Ces débats distinguent d'un côté le multilinguisme de l'Union Européenne qui tend à simplifier la réalité sociolinguistique avec une territorialisation des langues pensées en fonction d'une appartenance nationale, l'enjeu étant d'organiser et de planifier la traduction et l'enseignement. De l'autre côté, c'est le plurilinguisme du Conseil de l'Europe qui s'attache davantage à la complexité de la réalité sociolinguistique en prenant en compte la mobilité et l'identité singulière des locuteurs et les aspects peu organisés et peu valorisés des langues. Cette scission entre une approche par le haut et une approche par le bas aboutit à rendre caduque et inopérante les notions utilisées. C'est la conclusion à laquelle parvient V. Castellotti (2010) qui considère également que la notion de plurilinguisme, utile dans les années 90, brouille la réflexion parce qu'elle représente une nouvelle doxa.

Or la notion de « plurilinguisme » se maintient dans les recherches qui observent et créent le lien entre la perspective unifiante des politiques linguistiques et le

terrain des pratiques sociolinguistiques diverses (voir par exemple, la première partie des travaux publiés dans Costa Fernandez et Lescarret, 2012).³ Les recherches sur le plurilinguisme en Chine s'inscrivent dans cette voie.

1.3. Faire entrer la notion de « plurilinguisme » dans la langue chinoise

Lorsqu'on passe du français au chinois, il s'avère qu'il n'est pas facile de faire ressortir la différence entre « plurilinguisme » et « multilinguisme » dans la traduction, car, de manière générale, les deux préfixes « multi- » et « pluri- » sont souvent traduits sans distinction par 多, qui veut dire « nombreux ». Pourtant dans le *Précis*, ces deux termes ne correspondent pas à la même notion, en référence explicite au CECR.

Le multilinguisme implique deux notions : d'un côté, il renvoie à la connaissance d'un certain nombre de langues donc à la compétence individuelle, traduite par 多语言能力 ; de l'autre côté, il s'agit de la coexistence de langues différentes dans une société donnée, donc d'un phénomène social, traduit par 多语言化. Le plurilinguisme, lui, vise à mettre en valeur la construction d'une compétence communicative d'un individu « à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 13). Ainsi, ce terme est traduit par 多元语言能力 ou 语言多元化. 多元, en plus de l'aspect quantitatif, exprime surtout l'existence de langues différentes, diverses et multiples. La traduction joue aussi avec la place de 多元, situé avant ou après le mot 语言 (langue), et 语言多元化 insiste aussi sur l'esprit ouvert d'un individu pour tolérer et accepter la langue et la culture d'autrui. D'autre part, le choix du suffixe 化 en chinois pour traduire « -isme », plutôt que le suffixe 主义 en usage habituellement mais moins dynamique, renvoie à un champ en pleine évolution, un processus en cours amenant au but ciblé. La construction des mots en chinois permet d'avoir aussi 多语言能力 (compétence plurilingue) ou 多语言思想 (littéralement : « pensée du plurilinguisme » ; c'est ainsi que le titre du *Précis* est traduit).

Quel que soit le terme, la traduction en chinois de « plurilinguisme » vise à mettre en valeur une compétence individuelle, intériorisée au fur et à mesure de ses propres expériences d'échanges linguistiques, à la différence du mot chinois qui traduit « multilinguisme » et qui s'intéresse avant tout au nombre de langues disponibles, surtout au niveau institutionnel.

Cependant, dans l'usage, en chinois, le « plurilinguisme » au sens européen n'existe pas en tant qu'expression toute faite. C'est en quelque sorte une notion

importée. On parle du plurilinguisme en Chine uniquement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, le « plurilinguisme » chinois est uniquement lié aux compétences personnelles en langues étrangères. Sinon, cette notion ne se retrouve ni dans le discours public, ni dans la réalité. Le mot « plurilinguisme » est compris avec un sens restreint. Par contre, il est nettement plus intéressant de parler du « multilinguisme chinois » qui est un vrai sujet de discussion pour le pays, tant académique que politique. Il concerne le mandarin standard, les dialectes (et les patois), les langues des groupes ethniques et les langues étrangères.

2. Le multilinguisme chinois à l'ère de la mondialisation

Le multilinguisme est reconnu en Chine dans le discours public. La Chine reconnaît officiellement 56 groupes ethniques. Si les Hui (回) et les Man (满) parlent le mandarin comme les Han, les 53 autres ont chacun leur propre langue. Les Chinois prennent ainsi l'habitude de dire que la Chine est un pays multiethnique, multiculturel et multilingue. Publié en 2012 et toujours en vigueur aujourd'hui, *Le précis de planification de réforme et de développement de la cause de la langue et de l'écriture à moyen et à long terme de l'Etat (2012-2020)* (国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要(2012-2020)) va plus loin. En effet, il a pour objectif de planifier toutes les langues concernant la Chine : la promotion du *putonghua*, la protection des langues de tous les groupes ethniques et leurs variantes, la planification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères et la normalisation de la langue des signes chinoise. Le but consiste à « construire une vie harmonieuse des langues pour servir la modernisation de l'éducation, la construction d'un pays culturel socialiste fort » (*Livre vert sur la vie des langues en Chine* (ci-après *Livre vert*), 2013 : 13). Les langues et écritures sont ainsi dotées d'une importance stratégique pour le développement du pays, car cette cause « concerne la transmission de l'héritage culturel et le développement économique et social, ainsi que l'unité du pays et l'union des nationalités » (*Livre vert*, 2013 : 13).

2.1. Le mandarin d'usage commun : du *putonghua* (mandarin standard du continent chinois) au *dahua* (mandarin du monde chinois) en passant par le *guoyu* (littéralement « langue nationale », mandarin en usage à Taiwan)

La généralisation du *putonghua* a été et reste une politique fondamentale de la Chine. Pourtant, le mandarin standard est pluriel.

2.1.1. La généralisation du mandarin standard sur le continent chinois

La Chine promeut le *putonghua* (mandarin standard sur le continent chinois, littéralement « langue commune ») à l'intérieur du pays depuis 1956, l'année où a été promulguée *La directive relative à la généralisation du mandarin standard* (关于推广普通话的指示), soit 7 ans après la fondation de la Chine nouvelle. Ladite directive définit le *putonghua* comme suit : il a pour norme phonétique la prononciation de Beijing, pour base les dialectes du Nord de Chine, et pour normes grammaticales les œuvres classiques modernes de langue vernaculaire. En 1982, la Constitution chinoise stipule dans son article 19, alinéa 5 : « L'Etat promeut le *putonghua* qui est d'usage commun national » (国家推广全国通用的普通话) . En 2000, la Chine a promulgué *La loi sur la langue et l'écriture communes nationales* (国家通用语言文字法) qui précise les principes et l'usage à respecter ainsi que la gestion et le contrôle à effectuer dans la généralisation du *putonghua*. Dans le but de faciliter la promotion du mandarin, ont été réalisées également la simplification des idéogrammes chinois et la mise en place en 1958 du système *pinyin* (système alphabétique ou de romanisation du chinois). Cependant, malgré une place exceptionnelle accordée au *putonghua*, celui-ci n'a jamais été proclamé langue officielle ou nationale de Chine.

2.1.2. Le *putonghua* versus le *guoyu* : échanges avec Taiwan

Des concertations sont nécessaires pour normaliser l'usage du mandarin standard, entre les deux rives du détroit de Taiwan notamment. Depuis quelque temps, des organismes de coordination ont été créés et des dictionnaires, comme *Le dictionnaire d'expressions courantes des deux rives* ou *Le grand dictionnaire de la science et de la technologie de la Chine* (prévu pour 2015), sont publiés conjointement ou en cours d'élaboration (*Livre vert*, 2013 : 311-312).

Les principes qui sont à suivre dans les échanges et les concertations entre les deux parties sont les suivants : la reconnaissance de l'origine commune de deux systèmes écrits, l'égalité de statut, l'apprentissage mutuel, la liberté personnelle d'écriture à la main, la mise au point et l'amélioration ainsi que l'espoir placé dans les futures générations (Li, 2014). La coopération entre les rives s'étend également à l'exploration des logiciels destinés à convertir les textes d'une écriture à l'autre (classique ou simplifiée en tenant compte aussi des usages respectifs). Le *putonghua* et le *guoyu* cherchent à communiquer en vue d'une meilleure coordination.

2.1.3. Le *dahuyu* ou *grand mandarin* : diaspora chinoise comprise

Le *grand mandarin* est une notion récente. Il se définit comme la langue commune des personnes chinoises ou d'origine chinoise. Il a pour base le mandarin standard du continent chinois (*putonghua*) et de Taiwan (*guoyu*). Il comprend le *putonghua*, le *guoyu*, la langue chinoise commune de Hongkong, le chinois de Singapour, de Malaisie et d'Indonésie et d'autres langues communes des communautés d'origine chinoise résidant en dehors de Chine (Etats-Unis, Canada, Japon, Australie...).

Selon Li Yuming (2014), au sein de la famille du *grand mandarin*, la communication entre différentes communautés chinoises est possible, ce qui constitue sa caractéristique la plus marquante. La Chine entend promouvoir la coopération et les échanges entre les régions du *grand mandarin*, dans le domaine de la normalisation de la langue. Par exemple, pour établir des normes de phonétique, d'écriture, de lexicque, de grammaire, de ponctuation, de *pinyin* et de romanisation. *Le dictionnaire des expressions du mandarin dans le monde* (全球华语词典) a été publié en 2010 pour repérer 10 000 expressions du mandarin propres aux régions différentes depuis les années 1980. Néanmoins, Li Yuming pense que l'avenir de cette notion est incertain, car il s'agit d'une planification du mandarin à l'échelle planétaire.

2.2. Les dialectes chinois et le mandarin : la diversité dans l'unité

Contrairement aux langues régionales de France qui sont des langues autres que le français, les langues dites régionales (*fangyan*, 方言) en Chine sont considérées comme des variantes du mandarin (la langue des Han), groupe ethnique qui représente 90 % des Chinois.

2.2.1. Langues ou dialectes ?

Pour les raisons évoquées ci-dessus, il n'est pas politiquement correct de parler des « langues régionales », mais plutôt des « dialectes » chinois. Les dialectes peuvent se subdiviser en patois. Certes, les distinctions entre une langue et un dialecte font l'objet de débat dans le monde entier. Mais le cas chinois est d'autant plus intéressant que les divergences sont grandes. En dehors de Chine, on considère généralement les grandes familles dialectales chinoises comme des langues. Certaines (comme le Cantonais, ou le dialecte Gan présent dans la province du *Jiangxi* et autour) sont même enseignées à titre de langues dans des écoles étrangères au même niveau que le mandarin standard. Quand on présente les langues les plus parlées du monde, les langues chinoises sont au nombre de 7 (<http://www.statistiques-mondiales.com/langues.htm>).

Pourtant, il est communément admis en Chine que le pays dénombre des familles de dialectes, 6, 7, voire 10 (Zhang, 2013 : carte A2). En fait, malgré la diversité des dialectes, ceux-ci recourent au même système écrit qui remonte loin dans le temps. Au 3^e siècle avant J.-C., l'empereur Shihuangdi des Qin unifie la Chine avant d'unifier la monnaie, d'uniformiser les mesures de capacité et de longueur, et de mettre en place une nouvelle graphie chinoise commune dans tout le royaume, sans pourtant unifier les parlers locaux. C'aurait été tout simplement une mission impossible vue la multiplicité des dialectes. Ayant le souci de l'unité nationale, la Chine continue de considérer les dialectes locaux comme variantes du mandarin malgré les différences, plus ou moins grandes, qui existent entre eux au niveau de la grammaire, de la prononciation ou du lexique.

En même temps, la réalité linguistique de la Chine peut être représentée par une pyramide à plusieurs niveaux : le *grand mandarin* (qui englobe le mandarin en Chine et le mandarin d'outre-mer) au sommet de la pyramide, le mandarin standard (le *putonghua* pour le continent chinois et le *guoyu* pour Taiwan), le mandarin à l'accent local au milieu, le grand dialecte et le parler local en bas de pyramide (LI, 2014). La diversité est ancrée ainsi parfaitement dans l'unité.

2.2.2. Déclin *versus* défense

A l'ère de la mondialisation, les échanges s'intensifient avec le monde extérieur. Alors que les langues communes sont appelées à se multiplier, les dialectes chinois et les patois sont pour la plupart en déclin rapide. Les jeunes Chinois de moins de 20 ans parlent de moins en moins le dialecte ou le patois de leur région. A titre d'exemple, la perte de vitesse du shanghaien devient source d'inquiétude dans la ville. Cette inquiétude est d'autant plus justifiée qu'avec le déclin du dialecte, la culture locale est souvent également menacée. Par exemple, à Shanghai, on a de plus en plus de mal à recruter des acteurs du théâtre local (沪剧) à cause du déclin du shanghaien.

Certains accusent la généralisation du *putonghua* d'en être responsable. *La loi sur la langue et l'écriture communes nationales* limitent en effet, dans son article 16, l'emploi des dialectes dans la vie publique aux cas où ils sont vraiment nécessaires :

Les stipulations du présent chapitre prévoient la possibilité d'utiliser les dialectes pour les cas suivants : (1) Personnel de l'Administration publique qui en a vraiment besoin dans l'exercice de ses fonctions ; (2) Langue de diffusion approuvée par les services de la radiotélévision du Conseil des affaires d'État ou

des autorités provinciales ; (3) *Langue des opéras, du cinéma et d'autres formes d'art qui en ont vraiment besoin* ; (4) *Langue de l'édition, de l'enseignement et de la recherche qui en ont vraiment besoin*. (Traduction pour l'Office québécois de la langue française, révisée par Yang Jian, disponible sur : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine_loi-2001.htm)

Les élèves sont encouragés à pratiquer le mandarin standard à l'école comme dans la famille. Les personnes parlant le mandarin avec un accent local sont souvent mal appréciées au cours des entretiens d'embauche. Ont été rapportés dans la presse des cas extrêmes où l'on est puni à cause de son dialecte : une compagnie de Suzhou (province du Jiangsu) a interdit à ses employés de parler le dialecte local dans l'entreprise sous peine d'être critiqués voire licenciés (*Livre vert*, 2013 : 268).

Face au déclin du dialecte local, certaines villes organisent sa défense et ont pris des mesures en faveur de la protection des dialectes, par exemple, l'annonce des stations de bus ou de métro en dialecte (Shanghai, Canton, Xiamen, Hangzhou, etc.) et l'enseignement des dialectes à l'école (Suzhou, Xiamen, Quanzhou, etc.). Pour le moment, les villes prenant activement la défense de leurs dialectes se concentrent dans le delta du fleuve Bleu.

Le monde cinématographique participe également à la défense des dialectes. En 2012, plusieurs films chinois ont été tournés entièrement (*White Deer Plain*, 白鹿原 avec un dialecte du Shaanxi) ou en partie (*Back to 1942* avec un dialecte du Henan) en dialecte. Une pratique courante illustre également la présence des dialectes dans le cinéma chinois. En effet, l'accent local des premiers dirigeants chinois, Mao Zedong et Zhou Enlai entre autres, est souvent gardé dans les films et devient un élément indispensable de leur rôle à l'écran. Pourtant, cette défense des dialectes ne fait pas toujours l'unanimité : au contraire, elle fait souvent l'objet de débats très vifs dans la presse chinoise.

2.3. Les langues des groupes ethniques : égalité versus disparité

Les 56 langues des groupes ethniques sont sur le même pied d'égalité du point de vue juridique en Chine. Mais cette égalité n'arrive pas à dissiper les disparités entre la langue des Han et les autres langues ethniques ainsi qu'entre celles-ci.

2.3.1. L'égalité juridique entre les langues des nationalités

Par rapport aux dialectes qui deviennent des préoccupations locales, les langues des groupes ethniques font l'objet d'une promotion nationale, car les groupes ethniques sont considérés comme égaux. Au préambule de la Constitution chinoise,

on peut lire que « les diverses nationalités de la Chine ont toutes contribué à créer une brillante culture ». L'Etat promeut les langues de tous les groupes ethniques qui sont égales selon la loi. Dans l'article 4 de la Constitution, le dernier alinéa précise que « tous les groupes ethniques jouissent de la liberté d'utiliser et de développer leur langue et leur écriture, de conserver ou de réformer leurs usages et coutumes ». A titre d'exemple, l'usage des langues des groupes ethniques est autorisé en justice. L'article 134 de la Constitution garantit ainsi aux groupes ethniques d'utiliser leur langue parlée et écrite au cours des procès. De plus, pour les parties ne possédant pas la langue et l'écriture en usage dans la localité, le tribunal populaire et le parquet populaire doivent assurer la traduction. Ces principes sont repris dans la loi de procédure pénale chinoise.

2.3.2. Les disparités réelles entre langues des groupes ethniques

Malgré un statut juridique égalitaire, les langues des groupes ethniques en Chine connaissent des situations très diverses et disparates. Il existe d'abord une grande disparité entre le mandarin et les autres langues dites des groupes ethniques minoritaires. Le mandarin, la langue des Han, est considéré comme la langue commune. Il est de loin la première langue du pays en termes de nombre de locuteurs et d'influence. Avec la réforme et l'ouverture de la Chine, l'urbanisation, surtout la mise en place des lois de marché et de la mobilité intérieure des travailleurs, le nombre de personnes ayant pour langue maternelle une des 120 langues des groupes ethniques minoritaires a chuté. Ces langues sont menacées même de disparition. Selon les statistiques de 2004, 53,06 % de la population chinoise peuvent soutenir une communication en mandarin, 86,38 % en dialectes, seulement 5,46 % avec une langue de groupe ethnique minoritaire. Sur les 1,3 milliard de Chinois, 60 millions des non Han seulement emploient leur langue ethnique, la moitié de cette population peuvent utiliser leur écriture ethnique (cité par Zhou, 2013 : 2 ; *langues et écritures de Chine* : 2011, disponible sur le site officiel du gouvernement central chinois).

Les langues des groupes ethniques minoritaires ne se trouvent pas toutes dans la même situation non plus. Le taux d'utilisation varie considérablement selon différents groupes ethniques. Si la population mandchoue dépasse 10,68 millions en 2000, on trouve moins de 100 personnes qui comprennent le mandchou et 50 pour le parler, toutes âgées. Le taux d'utilisation est de 0,0006 %. Dans les années 1980, le groupe ethnique *Tujia* (土家) a une population de 0,8 million avec un taux d'utilisation de leur langue ethnique qui s'élevait à 25 %. En 2000, la population *Tujia* a été multipliée par dix, tandis que le taux d'utilisation de leur langue

ethnique a chuté à 0,086 % (Zhou, 2013 : 3). Théoriquement, les différentes langues constituent le patrimoine linguistique du pays, caractérisé par la diversité. Mais en réalité, si une personne ne maîtrise pas le mandarin, il lui est difficile d'avoir une belle situation dans la société chinoise. C'est précisément à cause de cela que les langues des groupes ethniques minoritaires sont délaissées par les parents d'élèves et par les élèves eux-mêmes, malgré l'existence d'un enseignement bilingue (mandarin-langues ethniques minoritaires).

Sur les 55 groupes ethniques dits minoritaires en Chine, la majorité sont transfrontalières et leurs langues, des langues transfrontalières. Malgré l'essor du commerce transfrontalier dans certaines régions et la politique du pays ayant pour but de promouvoir les langues ethniques par les moyens scientifiques et de conserver les héritages linguistiques (informatisation, numérisation, constitution des bases de données), les langues des groupes ethniques minoritaires sont dans leur ensemble en déclin. Avec la disparition des personnes âgées, la mort de ces langues, dans la région du Nord-Est et dans le Yunnan et le Guangxi notamment, est programmée.

2.4 Les langues étrangères : unilinguisme *versus* multilinguisme

L'histoire des écoles de langues étrangères en Chine remonte au début du mouvement des Affaires occidentales (*yangwu yundong*, 洋务运动) dans les années 1860. Plusieurs langues ont fait l'objet d'un enseignement institutionnalisé à cette époque, à savoir l'anglais, le français, l'allemand, le japonais et le russe.

Peu après la fondation de la Chine nouvelle en 1949, l'enseignement des langues étrangères se rétrécit, surtout après la restructuration des universités et des établissements d'enseignement supérieur. L'enseignement des langues étrangères se concentre alors dans certaines grandes villes et se limite à quelques langues. Pendant le rapprochement Chine-URSS, le russe est à la mode. Mais ce fut temporaire. Avec les « vagues diplomatiques » que connaît la Chine autour des années 1960-1964, une dizaine d'écoles des langues étrangères sont créées en 1963-1964 en même temps que plusieurs instituts spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères.

Après la Révolution culturelle où l'enseignement est presque totalement détruit, les langues étrangères sont mises à l'honneur avec la réforme et l'ouverture depuis 1978. L'anglais surtout s'est vu doté d'une place prédominante dans les formations, l'enseignement et le concours d'entrée à l'université (le *gaokao*). Les Jeux olympiques de 2008 ont marqué l'enseignement des langues étrangères, car le multilinguisme se propage ensuite dans les grandes villes, dans les écoles qui ont plus de

moyens que d'autres. L'accroissement du nombre d'établissements supérieurs qui proposent la licence en langues autres que l'anglais (français, espagnol, portugais notamment) a été constaté. Le champ de l'enseignement des langues étrangères secondaires s'élargit timidement aussi avec les projets conjoints sino-étrangers. Un multilinguisme généralisé dans l'enseignement secondaire est envisagé au niveau national dans les collèges et les lycées généraux.

Si l'importance primordiale de l'anglais est remise en question, c'est que les Chinois diversifient leurs destinations d'études, de travail et de voyage et que la Chine diversifie ses coopérations : le commerce avec l'Europe, l'Amérique latine et l'Afrique s'envole. En outre, l'anglais est pointé du doigt à cause de son quasi-monopole dans le *gaokao*. Bien que le russe, le japonais, l'espagnol, le français et l'allemand existent comme matière de concours, le nombre de candidats de ces langues reste infime et l'anglais est de loin la première langue étrangère dans toute la Chine, comme partout dans le monde d'ailleurs. Il est question des réformes dans l'enseignement des langues étrangères avec pour objectif principal l'efficacité et le multilinguisme. Pourtant, le maintien de l'anglais au *gaokao*, malgré le débat sur la place ou le quota des points de l'anglais au *gaokao*, fait du multilinguisme dans les écoles primaires ou secondaires une question d'envergure limitée.

3 Distances et échanges expérimentables dans la recontextualisation du *Précis* en Chine

3.1 Distances entre les terrains du *Précis* et le contexte académique et sociolinguistique chinois

Dans ce contexte sociolinguistique chinois que nous venons de décrire, un ouvrage comme le *Précis* est reçu avec une certaine distance, ce qui exige dans la traduction du texte tout un travail de recontextualisation.

Cette distance tient en partie à l'enracinement européen des auteurs. Bien que l'introduction du *Précis* revendique une « approche mondialisée » et qu'il ait été vu comme un « produit de la recherche internationale » (Narcy-Combes, 2008), en fait presque 3/4 (73%) de ses 90 auteurs travaillent dans une institution académique européenne avec 12 pays européens représentés, pour le reste 15% travaillent en Amérique du Nord, 3,5 % en Asie et 1% en Afrique. Les situations de référence, le terrain des recherches, les points de vue sont donc pour la grande majorité européens.

Prenons un exemple parmi beaucoup d'autres : le mot « mobilité », notion centrale à laquelle est consacré l'un des 8 chapitres, renvoie aux mouvements

migratoires existant « de tout temps sous diverses formes, individuelles ou collectives, massives ou isolées, choisies ou subies » (Zarate, Lévy, Kramersch, 2008 : 127). La mobilité académique, qui est une réalité de l'espace européen, n'est pourtant qu'un phénomène tout récent en Chine, pays surtout d'accueil des étudiants étrangers, car les étudiants chinois n'ont guère l'occasion de séjourner dans un pays étranger au cours de leurs études. C'est la raison pour laquelle dans la traduction, *Erasmus* doit faire l'objet d'une note explicative, des expressions comme « étudiant Erasmus », « génération Erasmus » doivent être glosées. D'autre part, les auteurs prennent souvent implicitement le point de vue du pays d'accueil, par exemple avec la question de l'« intégration » des migrants par la langue. Or la Chine est plutôt un pays de départ d'une diaspora. Le mot « intégration » a été compris par des traducteurs comme l'acceptation mutuelle dans un groupe. En Chine, l'enseignement de la langue aux étrangers est peu envisagé comme facteur d'intégration .

Un autre exemple plus concret, « tandem », renvoyant à une bicyclette à deux places, peut faire référence à une association de deux personnes. En Chine, l'occasion de pratiquer la langue étrangère avec un étranger s'avère rare, l'apprentissage en tandem est très peu pratiqué. Etant donné l'absence de ce genre d'activités en « binômes », *tandem* a été traduit au début de manière vague par 双语并用 *shuangyu bingyong* (échange bilingue) avant d'aboutir à une expression évocant l'idée d'un partenariat 二人一组 *erren yizu* (groupe de travail de deux étudiants).

3.2 La nécessaire recontextualisation des concepts utilisés

De façon générale, les concepts utilisés doivent être recontextualisés. Par exemple le terme même de « précis » est un défi pour le traducteur. Dans l'introduction, les auteurs citent, pour s'en écarter, la définition du Littré récusant ici une conception de la recherche qui parviendrait à une formalisation sûre et synthétique. C'est l'évolution de la conception de la recherche en sciences humaines et sociales qui est en jeu en français à travers le déplacement de sens du mot. En chinois, les traductions existantes du mot *Précis* en tant que titre sont très diverses. Ce peut être 概要 *gaiyao* (sommaire et points essentiels), 实用手册 *sheyong shouce* (manuel pratique), 一点通 *yidian tong* (abrégé), 精要 *jingyao* (quintessence et points essentiels) ou 总论精义 *zonglun jingyi* (théorie générale et traité de l'essence).⁹

Le *Précis*, n'est pas simplement « un petit manuel, ouvrage didactique qui expose de façon claire et succincte l'essentiel d'une matière » (Zarate, Lévy, Kramersch, 2008 : 22), mais un espace internationalisé « qui développe le débat sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en l'ouvrant sur les situations observables en Europe et hors de l'Europe » (Zarate, Lévy, Kramersch, 2008 : 17). Nous avons

choisi finalement 概论 *gailun* (panorama et discussion) qui réussit à rendre le sens d'une présentation de toutes les idées en présence qui laisse la réflexion ouverte.

A la fin de chaque chapitre du *Précis*, il y a un « contrepoint ». La traduction de ce mot a fait l'objet d'une vive discussion en séminaire. L'origine musicale du terme restait intraduisible. Après avoir envisagé 反方观点 *fanfang guandian* (points de vue inverses), 争论 *zhenglun* (débat) et 反驳 *fanbo* (réfutation) les traducteurs ont trouvé finalement 争鸣 *zhengming* (littéralement « rivaliser » et « faire entendre »), en référence à un slogan lancé par Mao Zedong en 1956, dont la formule complète est 百花齐放, 百家争鸣 *baihuaqifang, baijiazhengming* (Que cent fleurs s'épanouissent, que cent écoles rivalisent) lequel reprend une formule du philosophe taoïste Zhuangzi à propos des nombreuses écoles de pensée de l'Antiquité. 争鸣 s'avère approprié et idéal pour interpréter « contrepoint », qui sert à relancer la discussion avec une autre approche sur la didactique plurilingue et pluriculturelle. Cette traduction véhicule aussi à merveille l'esprit de la coopération internationale, qui, ayant conduit à la parution du *Précis*, amènera à la publication de la version chinoise, un esprit qui encourage le dynamisme de toute pensée en invitant tout le monde à s'exprimer, à discuter, à faire entendre sa voix.

Voyons la notion de « représentations (sociales) ». Elle est omniprésente dans le *Précis*. Deux chapitres sur les 8 sont consacrés aux « représentations culturelles » (chapitre 5) et aux « représentations sociales (chapitre 6) ». Les hésitations des traducteurs sont le reflet de l'usage varié que les différents auteurs du *Précis* ont fait de cette notion : il s'agit parfois d'une référence très forte à la notion de « représentation sociale » ancrée dans les travaux de Moscovici, comme on la trouve sous la plume des auteurs des introductions de ces deux chapitres ; ou bien il s'agit d'un usage plus ou moins flou du mot désignant d'une manière fluctuante une opinion, une idée, une conception, une manière d'imaginer..., avec une référence implicite et plus ou moins lointaine à l'histoire de cette notion. Cette instabilité de l'usage reflète l'histoire riche du succès d'une notion transdisciplinaire (Stratilaki, 2011 : 31-82) qui continue de marquer les sciences humaines dans des réinterprétations diverses. En chinois, il n'y pas un seul mot qui prendrait des valeurs différentes. S'il s'agit de « représentation » au sens flou, il y a plusieurs expressions possibles, en particulier 表现, 代表, 概念. Pour parler des représentations sociales dans un sens académique, le mot 社会表征 *shehui biao Zheng* a été introduit en chinois grâce à la traduction du livre de Moscovici *Les représentations sociales* en 2011. Finalement les traducteurs ont la plupart du temps choisi 意识表征 *yishi biao Zheng* (caractérisation de conscience) pour englober à la fois la dimension d'image (表征 : signe) et la dimension mentale (意识 : conscience). La version chinoise désigne toute expression qui révèle la conscience et l'esprit d'un sujet.

Autre exemple, les notions de « langue maternelle », « langue seconde » et « langue de scolarisation » qui sont traduites par 母语, 第二语言 ou 二语 et, 学校语言. Un chapitre dans le *Précis* montre que ces notions sont mouvantes dans le langage académique et dans le langage ordinaire. En Chine, quand on s'exprime en chinois entre Chinois, on ne demande pas à quelqu'un quelle est sa langue maternelle, mais « que parlez-vous à la maison ? 你在家讲什么话 », sans utiliser le mot « langue » 语言. Dans sa réponse, il peut éventuellement préciser avec quel membre de la famille il parle quel(le) dialecte/langue (voir 2^{ème} partie sur ces notions en Chine). Les notions de « langue seconde » ou « langue de scolarisation » ne sont pas utilisées en Chine du fait que le *putonghua* peut être parlé en famille (dès lors que les deux parents sont de deux régions différentes) et qu'une forte et grandissante proportion de la population est, au moins, en contact quotidien avec le *putonghua* qui est donc bien vécu comme une « langue commune » (c'est le sens du mot en chinois). Ces notions, même traduites en chinois, ne renvoient donc pas à une expérience équivalente.

3.3 Ce que le contexte chinois peut apporter aux recherches sur le plurilinguisme

La traduction du *Précis* opère un déplacement du langage académique, avec tout ce qu'il véhicule comme débats et aussi comme conception de la recherche, ce qui peut contribuer à enrichir ces débats et cette conception. La traduction contribue à faire mieux vivre la parole des chercheurs parce qu'elle demande d'explicitier et de clarifier des allusions qui vont de soi. A la suite du séminaire de septembre 2012 qui a rassemblé des responsables de chapitre et l'équipe des traducteurs, A. Gohard-Radenkovic déclarait : « On s'est rendu compte aussi qu'on avait écrit parfois de façon complexe, ou pas très claire. Par exemple, il y avait beaucoup d'implicite, c'est-à-dire qu'on citait un concept comme si tout le monde le partageait. Ça pouvait être un concept de Bourdieu, un concept de Certeau, un concept d'un philosophe ou d'un sociologue ou d'un linguiste, et puis on reprenait son idée. Pour nous, c'était évident, parce que c'était des références scientifiques partagées. Mais pas toujours partagées par nos collègues chinois, c'est normal. Et donc on va en quelque sorte préciser l'origine de certains concepts et les noms de ses auteurs. » (cité par Yang, 2012). La traduction ouvre ainsi la communauté des chercheurs qui doit rendre compte de la charge de sens des mots qu'elle emploie par habitude et parfois prendre conscience de l'enracinement culturel de son langage.

Prenons l'exemple du mot « bricolage ». Avec ce mot, ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement la connaissance d'un concept scientifique. Plusieurs auteurs du *Précis* l'utilisent sans jamais expliciter la référence, plus ou moins directe, à Levi-Strauss (*La pensée sauvage*) ou à M. de Certeau (*L'invention du quotidien*). Dans la préface

de l'édition chinoise, Fu Rong s'arrête sur ce mot pour expliquer aux lecteurs chinois la situation de référence inconnue dans la société chinoise (l'activité du bricoleur amateur le week-end) et faire comprendre le sens implicite de l'expression qui sert, dans le *Précis*, à rendre compte de l'inventivité des pratiques langagières du locuteur plurilingue. Mais la traduction de ce mot doit non seulement tenir compte d'une expérience culturelle (le bricolage), mais aussi de l'histoire du langage en sciences humaines qui a forgé moins un concept qu'une métaphore filée par des auteurs divers. Or ce phénomène n'existe pas dans le langage académique en chinois : le mot « bricolage » chez Lévi-Strauss a été traduit par 修补术 (p.21 de la traduction parue en 2006), dans le passage de *L'invention du quotidien* de Michel de Certeau qui s'appuie sur *La pensée sauvage*, « bricolage » est traduit par 零碎活计 (p.268 de la traduction parue en 2009), mais dans la préface (p.8) il est traduit par 现用手头材料. En chinois, un terme unique ne s'est pas stabilisé dans la langue académique et l'implicite du mot doit être rendu par des expressions très diverses qui le glosent. Par exemple, « bricolage linguistique quotidien » (p.428) a été traduit avec l'expression en 4 caractères 精益求精 qui signifie « se perfectionner sans cesse » ; « bricolage disciplinaire des anthropologues » (p.22) est rendu par 人类学家常做的那种探索性研究, littéralement « le travail de recherche souvent exploratoire et tâtonnant des anthropologues » ; « les bricolages identitaires » (p.129) sont traduits par 身份认同进行的“零碎的但充满智慧和创造性的修补”, littéralement « des petits accommodages fragmentaires mais plein d'intelligence et de créativité » ; « les bricolages identitaires en jeu » (p.132) deviennent 为建立自己的身份认同所做的种种独具匠心的努力, littéralement « tous les efforts pour construire son identité avec une adresse et une originalité ingénieuses ».

Enfin, plus largement, la recontextualisation de la notion de plurilinguisme en Chine contribue aussi à faire réfléchir la communauté scientifique au réinvestissement de son travail sur le terrain social, car tout travail scientifique en contexte chinois est nécessairement interrogé et jugé sur sa contribution sociale. Le *Précis* apporte en Chine une réflexion psycholinguistique sur la notion d'identité comme vécu personnel et sur la construction de l'identité en référence au groupe d'appartenance avec l'accent mis sur l'individu et son ressenti. Cela a des enjeux importants pour la formation des enseignants aux dimensions psychologiques de l'apprentissage d'une langue et pour le dialogue social. En retour, cette approche du singulier est interrogée par l'exigence d'unité. Dans l'expérience chinoise de la langue et des langues, la tendance à la diversification linguistique à l'intérieur même de la langue commune est une évolution spontanée, alors que l'unité est à construire par la communauté multilingue.

Conclusion

Avec plus de 120 langues et 33 systèmes écrits (Dai, 2013), la Chine est sans doute un pays multilingue malgré l'absence du débat national sur le plurilinguisme. Nous avons vu que, sans être nommé langue nationale ou officielle, le mandarin standard jouit d'une position privilégiée dans la sphère linguistique de la Chine. Pourtant, c'est un multilinguisme ambitieux, car tourné vers le monde. A l'échelle nationale, le multilinguisme interne chinois est fragile, disparate et devient parfois source de conflits. Le décalage est grand entre visions planétaire ou nationale, entre visions culturaliste ou utilitaire, entre la politique linguistique et la réalité de terrain. La Chine fait preuve de réalisme pour éviter de faire de la diversité une source de tensions : elle encadre de près la pluralité des mandarins standards, le développement des dialectes, des langues des groupes ethniques minoritaires et des langues étrangères qui sont appelés à jouer chacune un rôle dans ses affaires intérieures ou extérieures.

Ce souci de l'unité est pris en charge par les chercheurs qui se sentent engagés sur le terrain social. C'est une caractéristique forte de la communauté scientifique chinoise. En Chine, les enjeux de politique intérieure, de développement, de réformes mais aussi de diplomatie dans le cadre de la mondialisation sont présents à l'intérieur même de la démarche intellectuelle des linguistes.

Ainsi la création académique de la notion de « grand mandarin » 大华语 *dahuaayu* appelle des mesures précises de politique linguistique. Des linguistes chinois tels que Li Yuming disent bien que l'avenir de cette notion reste incertain, mais en créant ce mot les chercheurs chinois assume la question : quel est le rôle des chercheurs en langues dans la vie sociale ?

Si la traduction du *Précis* contribue bien à enrichir les pratiques académiques, didactiques et sociales en Chine, les recherches sur le plurilinguisme peuvent aussi s'enrichir aux contacts de ces pratiques. Cet échange mutuel peut contribuer à ce que les politiques linguistiques tiennent compte des réalités complexes du terrain des langues, de l'aspiration à la reconnaissance des locuteurs et de leurs groupes d'appartenance, et dans le même temps il peut contribuer à ce que l'approche scientifique de la singularité et de l'expérience langagière se laisse orienter par une vision globale et responsable des situations sociolinguistiques.

Cet échange est possible grâce à l'esprit de projets comme celui du *Précis* que ses auteurs ont voulu comme un espace de passage et de dialogue entre les communautés. C'est à cet esprit que la traduction chinoise s'est efforcée d'être fidèle.

Bibliographie

- Castellotti, V. (dir.). 2010. « Notion en questions en didactique des langues : les plurilinguismes ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1.
- Constitution chinoise*, disponible sur le site officiel du gouvernement chinois. http://www.gov.cn/zhengce/2014-03/21/content_2643049.htm [consulté le 1er mai 2015].
- Costa-Fernandez, E., Lescarret, O. 2012. *De la diversité linguistique aux pratiques interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. (version révisée 2009), « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr, [consulté le 1^{er} mai 2015]
- Dai, Q. X. 2013. « Sur la protection scientifique des langues des groupes ethniques » (论“科学保护各民族语言文字”). <http://www.china-language.gov.cn/gy2/files/50ff-6686c74eaf022569e9803ee17ead-4.html> [consulté le 1er mai 2015]
- Direction générale de la gestion des informations relatives aux langues et écritures du Ministère de l'Education chinois (教育部语言文字信息管理司). 2013. *Livre vert sur la situation des langues en Chine 2013* (中国语言生活状况报告2013).
- Li, Y. M. 2014. « Sur les couches constitutives du mandarin » (汉语言分级). Conférence du 10 janvier 2014 à Changsha (Hunan), colloque sur la planification linguistique et la stratégie de défense nationale.
- Li, Y. M. (dir.). 2014. *Etudes sur les politiques linguistiques en France et en Chine*. 中法语言政策研究 (édition bilingue). Beijing : The Commercial Press.
- Loi sur la langue et l'écriture communes nationales de la République populaire de Chine*. Traduction revue par Yang J., disponible sur le site de l'Université Laval, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine_loi-2001.htm [consulté le 1er mai 2015].
- Ministère de l'Education chinois. *Langues et écritures de Chine*. Disponible sur le site du gouvernement central chinois : http://www.gov.cn/guoqing/2011-10/31/content_2615212.htm [consulté le 1er mai 2015]
- Narcy-Combes, M.-F. 2008. « Geneviève Zarate, Danielle Levy & Claire Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII n° 3, <http://apliut.revues.org/1345> [consulté le 1er mai 2015].
- Omer, D., Tupin, F. (dir.). 2013. *Educations plurilingues : l'aire francophone entre héritage et innovation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Verdelhan-Bourgade, M. 2007. « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma*, n° 28, p.5-16.
- Yang, J.Q. 2012. « Le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* bientôt en chinois ». Site de Beijing Information. http://french.beijingreview.com.cn/alaune/txt/2012-09/25/content_486206.htm [consulté le 1er mai 2015].
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines. Traduction chinoise Fu R. (dir.), à paraître en 2016, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhang, Z.X. (dir.). 2013. *L'atlas des langues de Chine* (中国语言地图集). Volume sur les dialectes du mandarin (汉语方言卷). Beijing : The Commercial Press.
- Zhou, Q.S. 2013. « Opportunités et défis des langues de groupes ethniques minoritaires dans la transformation sociale » (少数民族语言在社会转型中的挑战与机遇). *Revue de l'Ecole normale du Yunnan*, vol. 45, n° 2, mars 2013, p. 1-8.

Notes

1. Recherche collective réalisée avec le soutien du fonds de recherche des universités relevant des ministères chinois (中央高校基本科研业务费专项资金, 2014JJ013) par une équipe

de trois chercheurs de l'Université des Langues étrangères de Beijing, Agnès PERNET-LIU, DAI Dongmei (auteurs) et TAN Jia (collaboratrice).

2. Par exemple, en Algérie, Meriem Stambouli crée un Master en Didactique du Plurilinguisme et Politiques linguistiques éducatives à l'Université Abdelhamid Ben Badis de Mostaganem.

3. Voir aussi les échanges sur la relation entre unité et diversité lors du colloque de Canton de novembre 2013 « Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ? » (Université Normale de la Chine du Sud et Université François Rabelais).

4. Par exemple : *Précis de décomposition* traduit par 《解体概要》, *Précis de conjugaison* par 《法语动词变位实用手册》, *Précis de grammaire française* par 《法语语法一点通》, *Précis de droit administratif et de droit public* par 《行政法与公法精要》, *Précis de droit pénal général* par 《法语刑法总论精义》.

Le niveau de la partie expression écrite du *Test national de français* (TFS4)



Julie Bohec

Université d'Artois, France
bohecjulie@yahoo.fr

Reçu le 28-03-2015/ Évalué le 09-05-2015/ Accepté le 09-10-2015

Résumé

Le TFS4 oblige les étudiants à revoir leurs bases en langue française et, étant leur premier examen national de français, les stresse quelque peu durant leur quatrième semestre de licence. De 2004 à 2011, le taux de réussite était d'environ 75% variant sensiblement en fonction des années (Cao et Wang, 2011 : 44-46), ce qui prouve qu'une large majorité a atteint les objectifs fixés et peut l'obtenir. Les chinois se disent souvent meilleurs en compétences écrites qu'orales alors, quel est le véritable niveau de sa partie expression écrite ? L'objectif de cette recherche est de définir le niveau de la partie expression écrite du TFS4 afin de connaître les attentes de cet examen sur la maîtrise de la langue française pour cette compétence des étudiants de deuxième année en spécialité de français.

Mots-clés : TFS4, CECR, expression écrite, TCF, DELF

法语专业四级考试写作部分水平

摘要: 大学专业法语四考试级迫使学生复习他们的法语基础, 同时也是他们的第一场国家级法语考试。大二的第二学期这门考试使他们紧张。从2004年到2011年之间, 成功率保持在75%, 这个数字每年都有小变化(曹和王, 2011: 44-46)。这个证明大多数学生能达到预期目标和通过考试。中国人经常认为自己的读写能力比口语和听力的能力好, 但是, 真真的写作水平怎么样? 我们研究的目标是通过专四写作部分的水平, 来知道对法语专业大二的学生对法语写作掌握的要求。

关键词: 法语专四考试, 欧洲语言共同参考框架, 写作, TCF, DELF

The TFS4 writing part level

Abstract

The TFS4 pushes students to review their basic French language knowledge and being their first national French exam, it gives them some pressure during their fourth semester of bachelor's degree. From 2004 to 2011, the success rate was around 75% depending on the year (Cao and Wang, 2011: 44-46). It shows that a large majority reaches the fixed goals and can succeed. Chinese people often say that they have better writing skills than oral skills so what is the real level of the

TFS4's writing part? The purpose of this research is to define the actual TFS4 writing part level in order to understand the necessary expectations of that specific skill for the students in their second year of French language major.

Keywords: TFS4, CEFR, writing, TCF, DELF

Introduction

Depuis sa création, le TFS4 (Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau IV (Cao et Wang, 2009: 1)) n'a cessé d'augmenter son nombre de centres d'examens mais aussi de candidats. Les étudiants ne pouvaient le passer que dans 31 universités en 2004 pour 996 participants alors qu'en 2011, 5079 candidats ont pu se présenter dans 91 universités (Cao et Wang, 2011 : 43 et 46), cela s'explique par de nombreuses créations de spécialités « langue française » au sein des universités chinoises soit 36 de 2005 à 2010 (Id : 5). Le TFS4 permet une certaine égalité entre les apprenants : il évalue les apprenants exclusivement sur leur compétences linguistiques, quelle que soit leur université : brillante ou non ; motivant les apprenants de deuxième année à revoir leurs bases et à apprendre le vocabulaire. Il atteste du niveau de français des candidats. Cependant, quel est le niveau attendu pour la partie expression écrite de cet examen?

Pour répondre à cette question, nous présenterons d'abord l'examen et ensuite le public concerné afin de bien cerner notre sujet. Ensuite, la partie expression écrite sera présentée dans le détail avant de voir les niveaux du CECR. Enfin, cette partie sera comparée à celle du TCF et du DELF A2 et B1 pour déterminer son niveau.

1- Présentation de l'examen

Le TFS4 a lieu chaque année depuis 2004. Cet examen composé de 7 parties dure 3 heures pour une note maximale de 100 points et concerne les étudiants en deuxième année de licence de français. Le score pour l'obtenir change selon les années. En général, il faut avoir entre 50 et 60 points : en 2013, le minimum était de 55 points tandis qu'en 2006, 50 points suffisaient ; tout dépend de la moyenne nationale des étudiants. L'heure et la date de passage du TFS4 sont identiques dans toute la Chine ; généralement, il s'agit du dernier vendredi de mai, le matin à 8h30. Le jour de l'examen, tout document extérieur est interdit, dictionnaires compris.

Les 7 parties de l'examen sont : la dictée, la compréhension orale, la compétence lexicale, la compétence grammaticale (2 parties), la compréhension écrite et l'expression écrite.

La dictée, notée sur 10 points compte en moyenne entre 100 et 150 mots; chaque faute n'est sanctionnée qu'une seule fois mais enlève 0.5 points.

La compréhension orale est composée de 2 sections chacune sur 5 points. La première comprend 10 petits dialogues ou message qui correspondent chacun à une question suivie de 3 choix de réponse. La section B ne repose que sur un seul dialogue relativement long pouvant aller de 450 à 600 mots maximum. Comme pour la section A, dix questions sont posées et avec chacune 3 réponses proposées.

La partie III « compétence lexicale » est sur 15 points et en deux sections. La section A peut rapporter un maximum de 5 points soit 0,5 point par phrase ; il s'agit de 10 phrases réparties en deux groupes. Pour le premier groupe, il faut choisir parmi 4 mots, celui dont le sens est le plus proche du mot ou de l'expression souligné dans une phrase. Pour le deuxième groupe, il faut cocher le mot de sens contraire. La section B sur 10 points (un point par item) se compose d'un texte avec 10 mots manquants qu'il faut retrouver parmi quatre propositions.

La partie IV : «compétence grammaticale » sur 20 points (0,5 point par phrase). Chacune des 40 phrases a un trou qu'il faut compléter par l'une des propositions la plus adaptée.

La partie V s'intitule « compétence grammaticale II »; elle est sur 10 points (0, 5 point par réponse). C'est un texte (des phrases en 2012) avec 20 verbes donnés à l'infinitif qu'il faut conjuguer au bon temps et mode sans proposition de réponse.

La partie VI concerne la compréhension écrite. Elle comporte toujours 4 textes suivis de 5 questions avec 4 propositions. Chaque item vaut un point sur un total de 20.

La dernière partie, la partie VII, concerne l'expression écrite, elle est sur 15 points. Les candidats doivent rédiger un texte de 150 à 200 mots avec un titre approprié.

Cet examen a été créé par le Comité d'Enseignement supérieur des langues étrangères (issu du ministère) et se base sur le programme de français spécialité des universités afin de promouvoir le développement du français dans les universités chinoises et perfectionner l'enseignement (Zhou, 2014 : V).

Les objectifs du TFS4 sont de tester et de contrôler les bases de français des candidats, de connaître leur savoir et leur niveau de langue en vue de renforcer les étapes d'apprentissage et d'enseignement (Dong, 2012: 84). Par ailleurs, cet examen permet de contrôler l'apprentissage des deux premières années, d'estimer le niveau des universités comme des étudiants, qui peuvent ainsi connaître ce

que vaut leur niveau de français sur le plan national. Il existe un autre examen semblable pour les étudiants de quatrième année de licence: le TFS8 et ce type de test existe également pour d'autres langues telles que l'allemand, l'espagnol, le japonais, le russe...

2- Les étudiants concernés

Pour participer à cet examen, il faut obligatoirement être étudiant de spécialité langue française en deuxième année de licence. Ainsi, ceux d'autres spécialités ne peuvent y participer tout comme ceux ayant déjà échoué à 2 reprises ou ceux n'ayant pas suivi le règlement lorsqu'ils étaient en deuxième année (non-inscrits ou absence volontaire, tricherie ou ayant rendu copie blanche).

Cependant, ceux qui, en deuxième année, n'ont pas obtenu l'examen, n'ont eu que la mention passable, étaient malades, partis étudier à l'étranger, n'ont pas pu finir l'examen ou en cas de force majeure seulement, ces étudiants-là peuvent se réinscrire lorsqu'ils sont en troisième année. Par contre, seules deux participations sont possibles (Cao, 2009: 119).

En 2011, ils étaient 5079 candidats à participer au TFS4. Ces étudiants n'ont en général jamais appris le français avant leur entrée à l'université puisque seulement certains lycéens étudient la langue française mais ils restent très peu nombreux et l'examen teste uniquement leurs 2 premières années d'apprentissage.

3- Présentation de la partie expression écrite

Afin de mieux comprendre notre sujet, il importe de présenter plus en détail cette partie. L'expression écrite est la dernière partie de l'examen (la partie VII). Depuis 2005, elle est sur un total de 15 points (10 points lui étaient accordés en 2004) et elle a aussi évolué concernant le contenu des sujets depuis cette date. En effet, dans le sujet de 2004, les candidats pouvaient choisir entre deux questions qui étaient suivies de trois points à développer. Ensuite, de 2005 à 2013, il était demandé d'écrire un article avec un titre approprié (en 2009 et 2013 le titre était proposé) en utilisant au minimum 8 mots parmi les 10 imposés peu importe leur ordre. En 2005 et 2006, la consigne demandait la rédaction de 135 à 165 mots tandis que pour les autres années, il fallait écrire 150 à 200 mots. Cependant, en 2014, cette partie a été modifiée, la consigne reste la même mais l'article ne doit plus être rédigé à partir de mots mais de dessins ; il y avait 5 dessins proposés dans le sujet 2014.

Pour les sujets avec 10 mots donnés, en général, il était simple de trouver l'idée générale lors de la première lecture du vocabulaire. Par exemple, le sujet de 2008 était le suivant : *lettre, téléphone, carte, famille, partager, confiance, communication, solitude, sourire, cadeau*. L'article pouvait donc en toute logique porter sur la communication des étudiants avec leur famille. Sachant que beaucoup d'entre eux quittent leur proches et leur ville natale pour partir étudier parfois très loin, ce sujet est très proche du quotidien des étudiants chinois, au même titre que la protection de l'environnement en 2005, une excursion à la campagne en 2007, une relation amoureuse en 2009 ou un accident dû à l'alcool en 2010, une installation pour une nouvelle vie en 2011 et un rêve professionnel difficile à réaliser en 2013. Par contre, en 2012, il était beaucoup plus complexe d'établir un lien entre les mots suivants : *familial(e), aveu, demeurer, étant donné, se garder, hors service, tache, foudre, avec sagesse, adaptation*. Ainsi, à l'exception de ce dernier sujet dont il est difficile d'établir l'idée principale, les autres portent sur des sujets proches des étudiants ou de société voire un fait divers comme l'accident de voiture.

Les attentes pour cet examen sont le respect du sujet, l'utilisation d'une structure adaptée, avec beaucoup de contenu, un texte logique, une utilisation du vocabulaire adaptée, une syntaxe correcte et un ensemble fluide. Si la copie répond à tous ces points, 10 points seront accordés, autrement, des points sont enlevés. Pour un style approprié, une écriture soignée et des règles de ponctuation respectées, une orthographe correcte, un maximum de 5 points peut être ajouté¹ (Zhou, 2014: VIII). Par contre, le véritable barème reste secret.

Depuis 2010², les moyennes nationales³ pour la partie expression écrite oscillent entre 7.27 et 8.04 sur un total de 15 points ; la notation varie peu d'une année sur l'autre (à peine un point). En revanche, la moyenne nationale était de 6.04/15 pour le sujet de 2014. Cela peut éventuellement s'expliquer par des difficultés de préparation dues au nouveau sujet. Ce dernier peut demander des descriptions, astreindre à un vocabulaire plus précis ; ces contraintes qui diminuent la liberté de rédaction des candidats a pu leur sembler plus complexe surtout sans préparation adéquate. Par contre, les dessins montraient un homme dans une boutique de vêtements et restaient donc dans le domaine de la vie quotidienne comme les sujets des années précédentes.

4- Les niveaux du CECR en expression écrite

4.1 Le CECR

Le cadre européen commun de référence pour les langues est un document réalisé entre 1991 et 2001 par le conseil de l'Europe⁴ (Cuq, 2003 :38). Il contient

neuf chapitres ayant pour sujet l'apprentissage des langues dont l'un porte sur les niveaux communs de référence.

Le CECR a permis de déterminer le niveau des examens et celui des étudiants sans tenir compte du lieu d'apprentissage ni de l'enseignant. Il comprend 6 niveaux (les niveaux A1 et A2 de niveau élémentaire ; B1 et B2 : niveaux intermédiaires à avancés ; et les niveaux C1 et C2 qui correspondent à l'utilisateur expérimenté (Rosen et Reinhardt, 2010 : 49-50)). Il est important de faire remarquer que l'expression écrite au sein du CECR est représentée avec la même importance que les autres compétences (Hidden, 2013 :19). Ainsi, pour cet article nous nous intéresserons plus particulièrement à ceux plus proches du TFS4 : les niveaux A2 et B1 en expression écrite, puisque le niveau A1 est trop simple pour ces apprenants : il s'agit de remplir un questionnaire ou d'écrire une carte postale et le niveau B2 trop complexe : la rédaction concernant une grande variété de sujets en lien avec ses intérêts, fournir des arguments et manifester son point de vue (Dupleix et Vaillant, 2008: 10-11). Or, cela n'est pas demandé dans la consigne d'expression écrite, les candidats du TFS4 peuvent simplement raconter une histoire ou une anecdote dans leur copie et cela correspondra tout de même à ce qui est demandé.

Dans le tableau ci-dessous sont présentées les compétences attendues en expression écrite en fonction des niveaux (Rosen et Reinhardt, 2010 :56-57), (Veltcheff et Hilton, 2003 : 102) (Hidden, 2013 :22-23) ; en tenant compte que l'expression écrite a la même importance que les autres compétences dans le CECR (Hidden, 2013 :19).

Tableau 1 : Niveaux du CECR et compétences en expression écrite

Niveaux	Compétences à avoir en expression écrite
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Notes et messages simples et courts • Lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements • Courte biographie • Court poème • Séries d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples : « et », « mais », « parce que »
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou un intérêt personnel. • Lettres personnelles pour décrire expériences et impressions • Textes articulés simplement • Rapport très bref de forme standard • Raconter une histoire

4.2 Le CECR et le public chinois

Le CECR est disponible en chinois depuis 2008 et des manuels d'apprentissage de FLE se basant sur le CECR sont parus en version chinoise depuis 2007 (Bel et Yan, 2011: 140). Cependant, contrairement aux Alliances françaises qui utilisent les niveaux du CECR pour les niveaux de leurs groupes, les universités suivent le programme du ministère chinois et dans celles-ci chaque compétence correspond en général à un cours.

Le CECR ne donne pas d'information concernant le nombre d'heures de cours à suivre afin d'atteindre chaque niveau général. Par contre, Rosen et Reinhardt (2010: 135) proposent de façon indicative le tableau suivant:

Tableau 2 : niveaux du CECR et nombre d'heures d'apprentissage

Niveaux	Volume horaire indicatif
A1	60-100 heures d'apprentissage
A2	100-120 heures d'apprentissage
B1	150-180 heures d'apprentissage
B2	200-250 heures d'apprentissage
C1	250-300 heures d'apprentissage
C2	horaire variable

Pour atteindre le niveau B1, il faudrait selon ce tableau 310 à 400 heures de cours de français. Ainsi, comme il est indiqué dans l'article de Fu Rong (2009: 94), en 9 mois, le niveau B2 devrait être rapidement atteint par les étudiants chinois puisqu'ils bénéficient de 14 à 16 heures de cours de français par semaine. Mais, cela s'avère impossible pour des étudiants n'ayant jamais appris le français avant de commencer leurs études à l'université. La fiabilité du CECR et sa rentabilité en niveau de l'enseignement des langues en Chine restent donc à prouver (id, 2009: 94).

D'après mon expérience⁵, le problème n'est pas exclusivement lié à l'enseignement de la langue en lui-même. Il peut en partie s'expliquer par l'éloignement des langues : presque aucun mot n'est transparent entre le français et le chinois, de plus on ne retrouve aucune ressemblance dans le vocabulaire qui d'ailleurs s'utilise parfois différemment dans les 2 langues. Cela rend l'apprentissage du lexique plus complexe et demande ainsi plus de temps. De plus, il est impossible de deviner le sens d'un mot en s'aidant de la langue maternelle. La prononciation différant également,

le vocabulaire est plus difficile à mémoriser : les mots français ne ressemblent à aucun mot chinois. Les mêmes difficultés apparaissent en grammaire : la langue chinoise n'a pas de conjugaisons, les noms n'ont pas de genre... De plus, les apprenants chinois n'ont, pour la plupart, étudié que l'anglais comme langue étrangère, ce qui ne les aide guère dans leurs études de la grammaire française. Cela retarde donc l'apprentissage et ne correspond pas exactement au CECR. Ainsi, pour les apprenants japonais, Rosen et Ishikawa font la remarque suivante correspondant également au public chinois :

En l'absence de similitude grammaticale entre langue cible et langue source, on est obligé de mettre plus d'efforts et plus de temps pour apprendre la grammaire, laquelle n'est pas considérée comme primordiale par le CECR.

5- Comparaison du niveau en expression écrite du TFS4 avec celui d'autres examens

5.1 Comparaison avec le TCF et le DELF

Afin de comparer la partie expression écrite du TFS4 avec celle des autres examens de FLE, nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau. Ainsi, nous avons choisi les exercices de niveaux 2 et 3 du TCF qui correspondent aux niveaux A2, B1 (Dupleix et Vaillant, 2008: 8), ainsi que le DELF de niveau A2, B1. Afin de réaliser cette comparaison, nous nous sommes appuyés sur les sujets des livres de préparation.

Pour la forme, on constate que le TFS4 était le seul examen à proposer 10 mots pour la rédaction d'un article et le DELF comme le TCF ne demande pas non plus d'écrire un texte à partir d'images. Le TFS4 est aussi différent de par le nombre de mots à rédiger (150 à 200) qui n'est semblable que dans le DELF B1: 160 à 180 mots tandis que la consigne du TCF demande seulement 60 et 80 mots pour les exercices 2 et 3. De plus, le temps laissé pour cette partie est inférieur à celui des autres examens: pour rédiger un texte d'une longueur semblable, le DELF B1 laisse 45 minutes à ses candidats soit 1/3 de temps supplémentaire ce qui ajoute à la difficulté.

Dans les examens français, il peut être demandé de rédiger un type de document particulier tel qu'une lettre ou un mail... alors que le TFS4 laisse les participants totalement libres de leur article. Cet examen contrôle seulement le niveau de langue des candidats en expression écrite et non si les étudiants savent écrire différents types de documents. L'épreuve de production écrite du DELF qui peut avoir pour base un document rédigé comme par exemple répondre à un mail ou à

une annonce peut parfois être difficile à comprendre. Par contre, la possibilité de ne pas comprendre la consigne du TFS4 est quasi-nulle puisqu'elle ne change pas d'une année sur l'autre et que les étudiants se sont préparés. En conséquence, il est plus difficile de réaliser un hors sujet étant donné que rien n'est imposé. À moins de ne pas connaître les mots proposés ou de ne pas en employer 8 dans sa copie comme ne pas du tout tenir compte du sujet des images, il est plus difficile de ne pas répondre au sujet.

On constate également que les sujets des examens français sont plus proches de la réalité : écrire un mail ou une carte postale (DELFA2), une lettre (TCF), sur un forum internet ou une lettre au courrier des lecteurs (DELF B1) sont des besoins que peuvent avoir les candidats lors de leur utilisation de la langue française à l'écrit. Au contraire, le TFS4 est plus éloigné de situations réelles: on n'écrit jamais en s'imposant l'utilisation de certains mots et il est également très rare d'écrire une histoire en lien avec des images.

Le DELF B1 demande l'expression d'un point de vue, de ses sentiments sur un sujet contrairement au TFS4 qui, par son sujet, accorde plus d'importance à la langue qu'aux idées, les étudiants sont libres de ce qu'ils souhaitent écrire; le cadre est très large. L'aspect linguistique domine les idées qui sont de moindre importance. En outre, même si le sujet est évident après la lecture des mots, il n'est en aucun cas imposé. Il porte généralement sur le quotidien au même titre que les examens français.

La difficulté et l'évaluation ne portent donc pas sur les mêmes aspects: le TFS4 teste le niveau de langue et la rapidité tandis que les examens français contrôlent si les candidats sont aptes à rédiger des documents du quotidien en proposant des situations proches de la réalité.

5.2 Le niveau d'expression écrite du TFS4

La partie expression écrite du TFS4 paraît être de niveau B1 puisqu'il correspond bien à la définition suivante:

La personne peut rédiger un texte simple et cohérent, sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions (Duplex et Vaillant, 2008: 10).

Pour réussir, il faut comprendre les 10 mots de base donnés ou des dessins, ce qui en général demande de raconter une histoire, décrire ses expériences, éventuellement, ses sentiments ou des événements et il est possible de donner son point

de vue ; ce qui se rapproche du niveau B1. Tandis que le niveau A2 en expression écrite est présenté ainsi :

La personne peut rédiger des notes et des messages simples dans un domaine familial. Elle peut écrire une lettre personnelle simple » (Dupleix et Vaillant, 2008: 11).

Cette définition est trop simple pour la dernière partie du TFS4 : les candidats doivent rédiger un article qui ne peut pas être très court en une durée très limitée: 30 minutes. L'article comprend de préférence une introduction, un développement et une conclusion et ne peut donc s'apparenter à des « notes », des « messages simples » ou « une lettre personnelle simple ».

L'écrit dans l'enseignement en Chine est important, ce qui explique que les attentes en expression écrite pour cet examen sont assez élevées pour des apprenants n'ayant étudié la langue française que pendant 4 semestres. Au contraire de l'expression orale qui n'est pas évaluée et de la compréhension orale qui ne représente que 10% des points (ou 20% si on inclut la dictée), les 2 compétences écrites sont évaluées tout comme l'orthographe dans la dictée. Pour répondre correctement aux parties compétences lexicale et grammaticale, il importe également de comprendre les phrases et les textes proposés donc d'être performant en compréhension écrite.

Par contre, le programme d'enseignement de la spécialité français pour le cycle de base propose de développer toutes les compétences : celles orales qui aident ensuite à l'apprentissage des compétences écrites (1988: 6). D'ailleurs les attentes de ce programme restent semblables à celles du TFS4 (un contenu cohérent, des idées exprimées clairement, sans erreurs majeures en grammaire avec des phrases complexes correspondant à la langue écrite⁶) à l'exception du temps puisque ce programme indique qu'il faut laisser 40 minutes aux étudiants pour l'écriture d'un article de 150 mots (Id : 5).

Conclusion

Ainsi, la partie expression écrite semble attendre que les étudiants de spécialité « langue française » obtiennent le niveau B1 en à peine 2 ans d'apprentissage. L'accent est mis sur l'aspect linguistique plus que sur l'aspect pratique. Cela n'est pas seulement propre à cette partie puisque le TFS4 accorde également de l'importance au lexique et à la grammaire, qui ont leur propre partie (la partie grammaticale représente 30% de la note), voire même à l'orthographe (la dictée) en plus des compétences de compréhensions orale et écrite. La manière d'envisager

l'apprentissage diffère avec une importance particulière accordée à l'écriture, ce que l'on peut comprendre de la part d'un pays si différent de la France. Cela se retrouve d'ailleurs dans le contenu testé dans la dernière partie du TFS4. Par contre, il serait intéressant de savoir quel est le niveau des autres parties : sont-elles toutes de niveau B1 ou différent-elles selon la compétence ? De même, le programme d'enseignement de la spécialité français pour le cycle de base comprend 11 pages (12 à 23) de tableaux présentant les points de grammaire à maîtriser selon les années ; sont-ils testés dans leurs majorités ou certains aspects reviennent-ils beaucoup plus souvent que d'autres dans les sujets du TFS4 et lesquels? L'expression écrite a recours à de nombreux aspects testés dans les autres parties : orthographe, lexicale, grammaire qui sont nécessaires pour écrire un article correct. Il serait d'autant plus intéressant de savoir les attentes précises pour ces parties où chaque point est testé de façon indépendante afin de comparer avec celles de l'expression écrite. Nous avons tenté d'éclaircir le niveau de l'expression écrite, il faudrait l'élargir à d'autres parties.

Bibliographie

- Bel, D., Xu, Y. juillet 2011. « CECR et contexte chinois: regards croisés ». *Le français dans le Monde Recherches et applications*, n° 50, p.140-149.
- Breton, G. et al. 2009. *Réussir le DELF- Niveaux A1 et A2*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Breton, G., Lepage, S., Rousse, M. 2010. *Réussir le DELF B1*. Paris : Didier.
- Cao, D., Wang, W. et al. 2009. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau IV (TFS4)*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Cao, D., Wang, W. et al. 2011. *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Breton, G. et al. 2009. *Réussir le DELF- Niveaux A1 et A2*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Cuq, J.P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international, asdifle.
- Dong, Y. 2012. « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ». *Synergies Chine*, n° 7, p.81-95.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine7/dong.pdf> [consulté le 25 mars 2015].
- Dupleix, D., Vaillant, S. 2008. *Test de Connaissance du Français, Activités d'entraînement*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Dupuy, M., Launay, M. 2010. *Réussir le DELF A2*. Paris: Didier.
- Fu, R. juillet 2009. « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 46, p.88-97.
- Hidden, M. O. 2013. *Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

Rosen, E. Reinhardt, C. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.

Xu, Y. , Veltcheff, C. 2013. Préparation à l'examen du DELF B1. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.

Zhou, L. 2014. Analyse du TFS4, 2004-2013. Shanghai : Édition de l'université Donghua.

Anonyme. 1988. Le programme d'enseignement de la spécialité français pour le cycle de base, Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche en langues étrangères.

1. Traduction personnelle de: 基本要求: 切合题意, 结构合理, 内容充实, 符合逻辑; 用词正确, 句法规范, 语句通畅。对于达到上述要求的文章, 起评分为10分, 不足酌情扣分; 如果有更好的文笔表达, 而书写整洁、标点规范, 则酌情加分 (最高加5分)。
2. Je n'ai pas eu accès aux résultats nationaux des années précédentes
3. Sans distinction entre les étudiants de deuxième année et ceux de troisième année repassant l'examen
4. Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale. Il comprend en partie le conseil de la coopération culturelle qui agit entre autre pour l'éducation et la recherche (Cuq, 2003 :52).
5. Je suis lectrice depuis 6 ans en universités chinoises et j'ai appris la langue chinoise pendant deux ans en Chine
6. Traduction personnelle de : 内容连贯, 层次清楚, 无重大语法错误; 会运用复合句, 表达符合书面语的要求。

Synergies Chine n°10 / 2015



Varia



Gustave Flaubert et Li Jieren : une divergence née dans l'identité — Analyses interculturelles



LI Jiayi

Université de la Ville de Pékin, Chine

13811811652@139.com

Reçu le 23-03 -2015/Évalué le19-06-2015/Accepté le 16-10-2015

Résumé

Li Jieren, traducteur-romancier chinois, se place comme disciple fidèle de Gustave Flaubert. « Partir du réel, décrire la vie telle qu'elle est », Flaubert et Li Jieren sont liés par cette théorie littéraire qui les rapproche. Mais pour Li Jieren, cette inspiration ne veut pas dire imitation, elle représente plutôt une influence ou un point de départ. Li Jieren n'est jamais un pur imitateur. Dans tous les domaines où il s'engage, il apporte une touche personnelle. Il ne court pas aveuglément après Flaubert. Son originalité, dans ses créations littéraires, réside justement en cette fusion de deux cultures, chinoise et française, disons même, orientale et occidentale, qui sont parmi les plus prolifiques sur le plan littéraire.

Mots-clés : Flaubert, Li Jieren, divergence, vision interculturelle

同一性中异化的诞生：跨文化视域下福楼拜与李劫人研究

摘要：在福楼拜众多的拥护者中，中国翻译家、作家李劫人可以被称为福楼拜“忠实的门徒”。“从现实中来，描写生活原貌”，福楼拜和李劫人正是被这种文学信条紧紧地联系在一起。但是，对于李劫人来说，忠实的拥护并不等于简单的模仿，这里仅表现为对于创作的影响，甚至是一种偏移。李劫人从来就不是一个模仿者，也并非盲目地追随着福楼拜，他的文学作品的各个层面都鲜明的体现着他个人的独特印记；这种创作中的特殊性来源于中法两种文化对他的影响，甚至可以说是得益于他所经历的丰富多彩的中西方文化的冲击与交融。

关键词：福楼拜；李劫人；偏移；跨文化视域

Gustave Flaubert and Li Jieren: A cultural divergence -- Intercultural analysis

Abstract

Following the tradition of Gustave Flaubert, Li Jieren, a Chinese translator and novelist established himself as his successor. "Starting from what is real and describing life as it is". Flaubert and Li Jieren share the same literary principles, which bind these two writers. However for Li Jieren, this inspiration did not lead to imitation, but he has considered it more of an influence or a beginning. Indeed Li Jieren has never been a copycat and he brought his personal touch in all the

fields he entered. He hasn't followed Flaubert unquestioningly. His originality in his literary works lied in this fusion of two cultures, Chinese and French, or even Eastern and Western which are among the most prolific in literature.

Keywords: Flaubert, Li Jieren, divergence, intercultural vision

1. Flaubert et Li Jieren : identité

Comme tout le monde le sait, en tant qu'écrivain français réputé dans le monde entier, non seulement Gustave Flaubert apporte une grande contribution à la littérature française, mais aussi il exerce une influence profonde sur la littérature chinoise. Avec son chef-d'œuvre *Madame Bovary*, connu pour un style d'écriture très original (impersonnalité, mot unique, discours indirect libre) et un réalisme différent de Balzac et de Stendhal, il est qualifié de « premier en date des non-figuratifs du roman moderne » (Rousset, 1995 : 111), « précurseur de l'école naturaliste » (Lacoste, 2008 : article en ligne) et « grand maître du nouveau roman » (Beaumarchais, 1995 : 876)² dans l'histoire de la littérature française.

Dès qu'*Un cœur simple*, la première œuvre flaubertienne traduite en chinois, eut paru en Chine en 1921, il attira tout de suite l'attention des écrivains chinois. En 1925, *Madame Bovary*, considéré comme le chef-d'œuvre de l'école réaliste, fut traduit en chinois par Li Jieren.

Ce fut un grand événement littéraire. Flaubert fut chaleureusement accueilli par les précurseurs du mouvement de la nouvelle littérature chinoise ; il devint l'un des écrivains occidentaux les plus cités dans les critiques littéraires. Les écrivains chinois, en lisant et relisant les œuvres de Flaubert, ont été très influencés dans leur propre création littéraire (Li, 2012 : 5)³.

L'influence de *Madame Bovary* se manifeste souvent, chez les écrivains chinois, dans le choix des thèmes et la manière de les traiter. En comparant *Madame Bovary* à certaines œuvres chinoises, telles que *Rides sur les eaux dormantes* (死水微澜, 1936) de Li Jieren, *Mademoiselle A Mao* (阿毛姑娘, 1928) et *Minuit* (子夜, 1933) de Mao Dun, nous pouvons trouver de surprenantes ressemblances. Dans les milieux littéraires, les études comparatives entre les écrivains chinois et Flaubert attirent l'attention de la plupart des critiques chinois. Li Jieren, en tant qu'un des premiers traducteurs de Flaubert, en fait l'objet principal de ces recherches.

Li Jieren, premier traducteur chinois de *Madame Bovary*, est non seulement écrivain chinois connu pour ses romans-fleuve, mais aussi un adepte fidèle de ce grand maître français. Grâce à ses cinq ans d'études en France, il a eu l'occasion

d'observer de très près la culture française, une culture différente de celle de la Chine, et de mieux comprendre la littérature française et ses écoles littéraires, surtout celle du réalisme et du naturalisme. Il affirme que *Madame Bovary* occupe une place prépondérante dans l'histoire de la littérature française. Le succès et l'influence de Flaubert dépassent déjà ceux de Balzac et de George Sand. Ses collègues contemporains, comme Zola, les Goncourt et Daudet, ne peuvent pas se comparer à lui (Li, 1980 : Volume V, 582)⁴. En se basant sur ce jugement, Li considère alors, dans ses propres œuvres littéraires, Flaubert comme son maître. Il ne nous est pas difficile d'affirmer que l'exigence de descriptions minutieuses et la volonté de décrire le réel préconisées par le réalisme servent de principe premier à la création du roman *Rides sur les eaux dormantes* de Li Jieren. À travers sa trilogie⁴, avec une attitude objective et une machine descriptive minutieuse, Li Jieren propose une fresque sociale de la Chine d'alors. Dans son article intitulé *Le Zola de Chine en perspective* (中国左拉之展望) (Guo, 1937 : 42), Guo Moruo, après lecture de *Rides sur les eaux dormantes*, indique à propos du premier volume de la trilogie de son confrère que les coutumes locales, la vie des gens dans toutes les couches sociales, la psychologie des personnages, la langue dialectale, les hommes et les femmes, vieux ou jeunes, sont tous étudiés en profondeur grâce à l'écriture naturelle et vraie de Li Jieren. Dans un autre article, l'auteur Qian Linsen compare Li Jieren à un « Flaubert oriental » (Qian, 2011 : 130). Li Jieren lui-même avoue qu'il s'est beaucoup inspiré de Flaubert et a été très influencé par son style dans *Madame Bovary*. En 1935, dix ans après sa première traduction de *Madame Bovary*, il commence la rédaction de son roman *Rides sur les eaux dormantes*, chef-d'œuvre considéré par les milieux critiques chinois comme « le *Madame Bovary* chinois ». Sous différents aspects, les deux héroïnes présentent de nombreux points communs. La plupart des critiques littéraires chinois se contentent de faire une comparaison entre ces deux femmes afin de prouver l'influence de l'écrivain français sur Li Jieren.

2. Flaubert et Li Jieren : divergences

Cependant, nous ne pouvons pas considérer le roman de Li Jieren comme une réécriture de *Madame Bovary*, parce qu'en dehors de certains points communs, nous relevons aussi de nombreuses divergences dans la conception du destin des deux héroïnes. Si nous allons plus loin en examinant la conception du destin des autres protagonistes de Flaubert ou de Li Jieren, les écarts deviennent encore plus frappants. Pour Flaubert, l'objectif est de décrire la vie et la société bourgeoise, de peindre la laideur et l'éternel échec. Ses personnages principaux sont souvent les victimes de la société bourgeoise, incapables de prendre leur destinée en main

(Li, 2012 : 291). Emma, l'héroïne de *Madame Bovary*, elle aussi, vidée de toute substance, s'enfonce dans une déchéance profonde. Les échecs des personnages principaux de Flaubert, comme Frédéric, Emma, Félicité et les autres, sont toujours dus à la condition humaine : ils sont incapables de choisir entre rêve et réalité, dans l'impossibilité de comprendre que leurs utopies ne se réaliseront jamais, inaptes à estimer la fausseté des valeurs qu'ils poursuivent. Quant aux personnages secondaires, ils se conduisent généralement selon les idées reçues de l'époque, poursuivent de faux idéaux pour plonger bien vite dans un état de frénésie presque malade. Quant à Li Jieren, il considère en revanche que la grande mission de la littérature est de servir l'humanité ; le devoir de l'écrivain dans son œuvre est non seulement d'exprimer les soucis et les souffrances de ses contemporains mais aussi de les aider à se débarrasser de leurs préjugés et de leurs défauts afin de les aider à trouver le bon chemin vers la Lumière. Les personnages de Li Jieren, heureux ou malheureux, sont donc tous des combattants de la vie. Ils sont optimistes, courageux et audacieux ; sans prendre trop en considération leurs résultats, ils luttent inlassablement contre leur destin.

Pourquoi existe-t-il entre Li Jieren et Flaubert cette divergence de conception des personnages dans leurs chefs-d'œuvre respectifs ? C'est la question essentielle à laquelle nous tenterons de répondre par le présent article. Mais il sera différent des articles sur le même sujet dont les analyses sont purement littéraires, et qui portent sur des aspects tels que le thème, le lexique, la structure, ou encore la syntaxe. La perspective que nous adoptons dans cet article est avant tout une perspective interculturelle.

En effet, depuis ces dernières années, les études sur les différences culturelles entre la France et la Chine ainsi que les phénomènes interculturels commencent à se développer. Cette étude touche des domaines divers : enseignement, management, diplomatie, vie quotidienne... Néanmoins, peu d'études lient étroitement comparaison littéraire et culture, c'est-à-dire comparent les deux romans par l'analyse des différences culturelles entre les auteurs. L'approche interculturelle aborde l'environnement politique et social, les caractéristiques et la sensibilité du peuple, la pensée traditionnelle ; elle se base sur la référence au contexte dans lequel l'approche littéraire n'a pas une haute corrélation ; elle étudie les œuvres dans leur propre contexte et à travers leurs propres réalités. (Li, 2012 :11)

Pendant son séjour en France, Li Jieren, à l'image de beaucoup d'autres écrivains de sa génération ayant fait leurs études à l'étranger, a subi une influence et un impact culturels et littéraires différents de ceux de son propre pays, la Chine. Face à la culture chinoise et à l'éducation confucianiste qu'il a connues en Chine depuis sa naissance, tout en s'immergeant dans l'esprit du mode de vie occidental,

Li Jieren élabore sa propre façon de penser, différente, à la fois, de l'esprit traditionnel chinois et de la conception occidentale. Ce cheminement interculturel influence directement sa propre création littéraire. *Rides sur les eaux dormantes*, œuvre décrivant les us et coutumes de la région du Sichuan, imprégnée à la fois de littérature traditionnelle chinoise et de l'esprit réaliste européen, apparaît comme un trésor d'informations historiographiques, sociologiques et ethnologiques sur une région et sa population, à la fin du XIX^e siècle. Outre l'intérêt proprement littéraire et ethnographique, c'est un modèle de syncrétisme culturel réussi. Cette manière très personnelle de se réapproprier des modèles, de les remodeler dans un contexte différent, nous est apparu digne d'attention. En effet, « dans un monde où l'intensification des échanges multipolaires se développe à grande vitesse, la question de l'identité culturelle reste d'une brûlante actualité » (Bernier-Wang, 1997 : 5). Ainsi, nos analyses se dérouleront suivant l'approche interculturelle (l'environnement politique, social, les caractéristiques et la pensée).

3. Les causes de cette divergence au crible de l'interculturalité

Afin de découvrir les causes de cette divergence née dans l'identité, il nous est nécessaire d'examiner d'abord la pensée de Flaubert et sa conception du destin de l'héroïne du roman *Madame Bovary*. Si Flaubert conçoit ainsi ses personnages, si dans les œuvres flaubertiennes il n'y a que ténèbres, obscurité, échecs, mensonges, hypocrisie et médiocrité, c'est parce que Flaubert est complètement déçu de la société dans laquelle il vit (Li, 2012 : 292). Tout d'abord, il est déçu de la situation politique de la France d'alors. Il vit à une époque où la société est dominée par la grande bourgeoisie ; l'argent devient le « Dieu » omniprésent dans tous les domaines sociaux, la littérature elle-même est devenue un produit du marché. Le statut social, le mariage, le bonheur, l'art, la littérature et les us et coutumes sont tous liés à l'argent. Cette nouvelle religion régit la vie des hommes. Né d'un père médecin, héritier de la grande fortune de son père, Flaubert ne s'est jamais soucié de problèmes d'argent (si ce n'est cinq ans avant sa mort). Bien évidemment, il ne comprend pas l'intérêt pour l'argent de ses contemporains. Il méprise ceux qui courent après l'argent ; il hait certains de ses confrères qui, devant la puissance de l'argent, deviennent infidèles à l'art ; il accuse cette société dans laquelle tout est soumis à l'argent. La démocratie préconisée par les bourgeois, elle aussi, dégoûte Flaubert. Selon lui, cette pseudo-démocratie ne peut qu'entraîner les gens simples à se perdre dans leurs illusions, à s'abandonner dans une rêverie d'égalité absolue, jamais réalisable. En somme, Flaubert s'oppose à la recherche de l'intérêt matériel et au rejet du spirituel ; il s'oppose aussi à l'idéologie bourgeoise qui préconise la démocratie. Dans cette société qui se met à l'écart du monde plus idéaliste de

l'artiste, l'écrivain doit se battre pour imposer ses choix esthétiques. Ainsi, nous sommes convaincus que le suicide de l'héroïne, d'après l'auteur, sert de signal d'alarme pour ceux qui gardent toujours espoir en une égalité absolue. Par le destin tragique d'Emma, l'auteur tente de casser les illusions démocratiques et montre son dégoût envers sa vie dans cette société bourgeoise.

Par ailleurs, Flaubert découvre que l'émotion, la passion, le rêve et l'exaltation de l'ego préconisés par le romantisme ne correspondent plus à la culture bourgeoise. Parfois, l'esprit romantique révèle une tendance dangereuse par rapport aux normes bourgeoises. En effet, les vertus typiquement bourgeoises se caractérisent par la prudence, la modération, la raison, les convenances, toutes vertus en opposition à la pensée romantique. Les gens qui vivent dans les rêves et qui se nourrissent de la passion ne peuvent pas survivre dans ce monde bourgeois trop matérialiste. Nous pouvons dire que dans cette société où le rêve et l'imagination sont remplacés par le calcul et la Liberté par le souci carriériste, certains jeunes intellectuels acceptent les normes bourgeoises et la situation sociale d'alors; ils acceptent même de participer à l'édification de cette nouvelle société en choisissant d'être fidèles à l'appartenance sociale de leurs parents et d'être susceptibles de devenir l'objet d'une promotion sociale tant espérée. D'autres refusent de trahir leur pensée ; ils rejettent toute ambition politique, renoncent aux études de droit et deviennent artistes. Flaubert appartient à ceux-ci. Il abandonne ses études de droit à Paris et décide définitivement de se consacrer à l'art (Li, 2012 : 293). À cause de sa nature profondément romantique, il se sent toujours impuissant voire déchiré devant le décalage entre l'idéal et la réalité. Tourné vers un style réaliste, il s'efforce de décrire la vérité du monde bourgeois afin de dévoiler la persécution d'une telle société envers les rêveurs et les passionnés. Lui souffre aussi de vivre dans cette société. C'est pourquoi il expose sa rage et sa haine contre ce monde matérialiste, conformiste et hypocrite qui écrase et dévore l'individu. Cependant, il pense trouver refuge dans le culte de l'art, seul moyen pour lui d'échapper à la bêtise humaine qui l'écrase. Par contre, ses personnages ne peuvent pas trouver un moyen d'échapper à cette existence médiocre. La pauvre Emma, sacrifiée par l'auteur pour accentuer cette vision de cruauté de la société, s'enfoncé chaque jour davantage dans son combat contre le monde bourgeois, acculée au désespoir, et ne trouve de solution que dans la mort.

D'autre part, la conception littéraire est aussi influencée par le caractère et la philosophie de vie de l'auteur. Consciemment ou inconsciemment, l'auteur imprime son propre tempérament à sa création littéraire. Flaubert est une personne pleine de contradictions. Il balance toujours entre le culte de l'amitié et le culte de la haine, entre la violence de son tempérament et sa timidité, entre le refuge dans sa

maison reculée et sa fréquentation des milieux mondains, entre sa haine envers les bourgeois et son caractère bourgeois, entre l'esprit romantique et l'esprit réaliste (Li, 2012 :293). Dès l'adolescence, Flaubert, imprégné de l'ambiance sinistre et funèbre de l'Hôtel-Dieu, commence à enquêter sur la mort. C'est un pessimiste qui, à l'âge adulte, ayant vécu la Révolution de 1848 et la Guerre franco-prussienne de 1870, devient définitivement nihiliste. Tant dans sa *Correspondance* que dans sa recherche littéraire, nous pouvons déceler le néant. D'après lui, la vie et la mort n'ont pas de sens ; les êtres humains naissent et renaissent dans un échec éternel et tous les efforts et les luttes sont insignifiants. En suivant ce principe du nihilisme, Flaubert met fin à l'existence d'Emma et d'autres personnages. Si l'on ne peut échapper au malheur, si tout effort humain est vain, s'il est impossible d'exercer une quelconque influence sur le monde, si l'homme ne peut jamais s'adapter au monde réel, peut-être vaut-il mieux baisser les bras, vaut-il mieux faire mourir ses personnages.

En ce qui concerne l'écrivain chinois Li Jieren et son roman *Rides sur les eaux dormantes*, toute sa mission d'écrivain consiste à décrire la vie du peuple chinois, à l'orienter et à l'exalter. Descendre dans le borbier humain pour examiner la condition humaine avec plus de profondeur, plus de sympathie, fixer son regard sur la réalité de la vie, pour tout pénétrer, tout refléter, tout restituer... tel est le souci primordial de Li Jieren. Il tend vers une recherche de vérité humaine à travers la peinture réelle de la vie. En tant que « romancier de société », il assume la responsabilité de décrire la volonté et la puissance du peuple. Par ses œuvres littéraires dirigées vers l'analyse réaliste de l'Homme et de la société, Li Jieren tente d'éveiller les Chinois et de les encourager à lutter pour l'égalité, les droits de l'Homme et la libération ultime (Li, 2012 : 294).

Cinq ans d'études en France ont élargi l'horizon de Li Jieren, inspiré son esprit et renforcé sa volonté de lutter pour la liberté du peuple chinois tout entier. Rejoignant l'opinion de Liang Qichao : si l'on veut libérer la Chine, il faut tout d'abord libérer les femmes, Li Jieren propose cette idée dans ses écrits. Profondément inspiré par la littérature française et encouragé par la situation féminine française d'alors qui est meilleure que celle des Chinoises, il crée une série de personnages féminins très vivants et touchants, parmi lesquelles, Belle-sœur Cai de *Rides sur les eaux dormantes* qui est la plus populaire et la plus appréciée par les lecteurs chinois. Bien que l'on appelle souvent Belle-sœur Cai « Madame Bovary du Sichuan » en raison des nombreuses similitudes entre ces deux personnages, celle-ci est avant tout une femme chinoise qui assume sa responsabilité d'inspirer et d'encourager ses compatriotes à l'émancipation des femmes ; c'est ainsi la responsabilité que lui confie son créateur, Li Jieren. Suivant cet objectif, Li Jieren veut, à travers

l'ascension sociale de Belle-sœur Cai, inciter les femmes chinoises, longtemps opprimées par les normes confucianistes traditionnelles, à se dresser contre les carcans et les jougs sociaux. Le destin de ce protagoniste féminin offre la lumière de la libération aux gens qui vivent dans l'obscurité.

Face à l'œuvre de Flaubert qui se cantonne dans la dénonciation du malheur de l'être humain et qui ne propose aucune lumière d'espoir, Li Jieren évalue le bon côté et le « mauvais » côté des œuvres de Flaubert. Selon lui, Flaubert, comme Zola, soulève un pan du rideau noir qui recouvre les laideurs et les vices de la société. C'est un moyen de réveiller les gens endormis. Mais, quelque corrompue que soit la vie sociale et même souvent cachées derrière le vice et le crime, la bonté et la beauté existent toujours. Il faut les décrire et les louer (Li, 2012 : 295).

Si l'auteur ne montre pas d'issue lumineuse aux lecteurs qui se trouvent dans l'obscurité, ceux-ci peuvent se sentir abattus, déprimés et même désespérés. Li Jieren est conscient qu'il faut faire preuve de mesure quand on décrit le crime ou la décadence des personnages féminins et qu'il faut aussi chercher les bons côtés de ces femmes « coupables » et en même temps s'attaquer directement à la cause qui est souvent celle de l'origine sociale. Ici, naît la différence entre l'écrivain chinois et Flaubert, son maître français.

D'un point de vue littéraire, Li Jieren accepte et suit les théories de l'école réaliste. Cependant, il y a également des différences. Il y a le vrai réalisme, celui de l'Occident dans son cadre original, et il y a un réalisme perçu par des lecteurs chinois. Le fait de lire les réalistes conduit les Chinois à créer leurs propres œuvres réalistes. De plus, l'emprunteur, loin de se limiter à son « étiquette », cherche la « matière » utile pour sa création littéraire d'où une certaine fusion qui peut entraîner parfois de la confusion. La pensée littéraire de Li Jieren est bien le fruit d'une fusion entre la littérature française et la littérature chinoise. Cette littérature, qui part de la doctrine réaliste, essaie toujours de refléter le plus objectivement possible la vie réelle du peuple chinois à la fin du XIX^e siècle, sans oublier de garder les spécificités de la littérature classique chinoise. Imitant la description minutieuse et objective de Flaubert, Li Jieren dépeint une société sichuanaise sous l'impact de la tradition chinoise et de la civilisation occidentale. Par sa manière de concevoir les personnages et de narrer l'histoire, nous pouvons trouver quelques traits caractéristiques du roman classique chinois. Au niveau du contenu de l'œuvre, *Rides sur les eaux dormantes* et *Madame Bovary* se ressemblent beaucoup : de la physionomie de l'héroïne à son statut social, de sa situation familiale à son parcours de vie; viennent s'y ajouter des similitudes dans la conception des personnages secondaires. Mais c'est justement la description du réel qui fait diverger le roman de Li Jieren de celui de Flaubert. Du fait du caractère pragmatique et audacieux

des femmes sichuanaises et de leur condition de vie relativement meilleure que celle d'Emma dans la société française de 1850, il est impossible que Belle-sœur Cai et Emma Bovary aient pu avoir un destin identique. Le dénouement de ce roman chinois correspond bien à la demande d'objectivité de l'école réaliste française. De ce point de vue, *Rides sur les eaux dormantes* est une parfaite combinaison entre la littérature française et la réalité chinoise.

D'un autre côté, Li Jieren est conscient aussi de l'insuffisance de l'école réaliste. Sur ce point de vue, il commente ainsi : « il (Flaubert) insiste seulement sur les ténèbres, s'efforce de les mettre à nu ; cela influence sans doute cette société masquée. Mais, où est le rayon de lumière ? Comment trouver le chemin pour aller vers la clarté ? ... tout à fait comme le médecin qui ausculte son patient sans rien lui ordonner » (Zhong, 2007 : 400)⁵. C'est pourquoi Li préfère une littérature qui garde l'objectivité du réalisme tout en évitant de tomber dans l'obsession des ténèbres et d'un monde sordide. Flaubert, par son observation froide et objective, s'efforce de dévoiler la grisaille de la société. Refusant d'idéaliser Emma, il la laisse courir aveuglement après le désir sensuel et sentimental jusqu'à la ruine. Par contre, Li Jieren ne veut naturellement pas donner à Belle-sœur Cai une fin aussi tragique que son homologue française. Empruntant le style d'écriture des écrivains français, Li Jieren ne peut concevoir la destinée de son héroïne que d'après la situation historique et sociale de la Chine d'alors. Il ne peut la concevoir également qu'à partir de ses propres réflexions sur cette époque et selon ses impressions et ses observations personnelles sur la vie sociale. Il confère ainsi à Belle-sœur Cai un caractère courageux et piquant pour en faire un miroir de la mentalité des gens ordinaires de la fin de la société féodale. Sous cet angle, *Rides sur les eaux dormantes* et son héroïne sont également un véritable modèle d'une combinaison entre la culture chinoise et la littérature française. Contrairement au roman *Madame Bovary* qui se dénoue tragiquement, si Li Jieren donne à son héroïne un espoir indestructible, l'attitude d'une jouisseuse et d'une amoureuse de la vie, c'est pour se débarrasser des défauts de Flaubert dans sa création littéraire afin de donner « un rayon de lumière » qui peut guider le peuple chinois vers la liberté.

En dehors de l'engagement politique et du choix littéraire, le caractère et la philosophie de vie de l'auteur influencent aussi directement la conception de son œuvre littéraire. A l'exception de son séjour en France, Li Jieren n'a jamais, pendant toute sa vie, quitté le Sichuan, sa terre natale. Il voue un profond amour à cette terre, à sa culture et à ses habitants. Nommé « pays paradisiaque », le Sichuan est très réputé pour l'abondance de ses ressources, sa cuisine pimentée et la culture du « Bassin de Bashu ». Les Sichuanais sont pragmatiques, optimistes, épicuriens et la plupart des habitants pratiquent le taoïsme. Comme eux, Li Jieren

possède ces traits de caractère. Influencé par les doctrines du taoïsme, religion native du Sichuan, il apprécie l'existence de l'être humain et sait profiter de la vie présente. Animé par un esprit optimiste, il affronte courageusement toutes les souffrances de la vie. Confiant en l'avenir, il se relève après chaque malheur. C'est d'après le concept de vie qu'il décrit son pays natal et conçoit son héroïne. En reconnaissant le rôle indispensable de la personnalité de l'écrivain dans l'œuvre, Li Jieren « implante » certains traits de son caractère dans celui de sa protagoniste. Ainsi, Belle-sœur Cai est optimiste, franche et toujours gaie ; elle sait bien profiter de la vie. Si le malheur la frappe, elle ne sombre jamais dans le pessimisme. Si Belle-sœur Cai arrive à se sortir du malheur et fait tout son possible pour offrir à son fils ainsi qu'à elle-même une vie aisée, elle le doit à son optimisme, hérité de son auteur. Car, ayant toujours confiance en un avenir meilleur, Li Jieren n'est jamais vaincu par les aléas de la vie (Li, 2012 : 296).

Pour conclure, la pensée littéraire de Li Jieren est imprégnée de plusieurs sources ; d'un côté, la culture traditionnelle chinoise, sa littérature classique, sa religion taoïste ; de l'autre côté, la culture française, sa littérature réaliste et la situation sociale de la France d'alors. Entre *Rides sur les eaux dormantes* de Li Jieren et *Madame Bovary* de Flaubert, bien des thèmes sont communs : le respect du réel, la description objective et l'observation minutieuse. Cependant, du fait des différences historiques, politiques, sociales et culturelles, le décalage apparaît rapidement. Li Jieren accepte et apprécie les œuvres de Flaubert mais avec une certaine réserve. Il en conserve les éléments utilisables en rejetant les aspects laminants. Li estime le style de Flaubert, l'accepte et le prend en considération dans la description qu'il fait de la réalité et dans la critique sociale qu'il porte mais, en même temps, il le refuse, le critique et le rejette à cause de ses éléments pessimistes. Ce mode de réception a une signification très forte dans l'histoire de la littérature chinoise ; c'est aussi le facteur essentiel qui conduit à cette différence de conception du destin des protagonistes. Ainsi, nous pouvons dire que la fusion des deux littératures et des deux cultures joue un rôle essentiel dans la création littéraire de l'écrivain.

Bibliographie

- Beaumarchais, (De) J-P. 1995. *Dictionnaire des littératures de langue française E-L*. Paris : Bordas.
- Bernier-Wang, C. 1997. *Li Jieren et le naturalisme français*. Paris : Université de Paris III.
- Guo, Moruo. 1937. « Le Zola de Chine en perspective » (中国左拉之展望). *La littérature et l'art en Chine* (中国文艺), n° 2, Volume 1, p. 40-44.
- Lacoste, F. 2008. *La réception de Madame Bovary (1852-1882)*, cité du site <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=74>, [consulté le 24 décembre

2014].

Li, Jiayi. 2012. *Madame Bovary et Rides sur les eaux dormantes : deux destins de femme*. Université de Bretagne Occidentale, thèse électronique, citée du site

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00807841/document, [consulté le 9 janvier 2016].

Li, Jieren. 1980. *Recueil des œuvres choisies de Li Jieren* (李劫人选集). Chengdu : Maison d'Édition de Littérature et d'Art du Sichuan.

Qian, Linsen. 2011. « Le Flaubert en Orient et le Zola de Chine - Li Jieren et la littérature réaliste française » (东方的福楼拜和中国的左拉—李劫人和法国现实主义小说). *Journal de la faculté des lettres de l'Université Normale de Nanjing*, n° 2, p. 130-140.

Rousset, J. 1995. *Forme et signification-- Essai sur les structures de Corneille à Claudel*. Paris : José Corti.

Zhong, Siyuan. 2007. Évaluations sentimentales du pays étranger (异邦的情鉴). In : Eudes de Li Jieren (李劫人研究). Chengdu : Maison d'Édition de l'Université du Sichuan.

基金项目：北京市属高等学校高层次人才引进与培养计划项目 (The Importation and Development of High-Caliber Talents Project of Beijing Municipal Institutions) 项目编号：YETP1883

Notes

1. Les auteurs du « nouveau roman » sont unanimes à se reconnaître en lui, mais pour des raisons fort variables : pour la « substance psychique nouvelle » qu'il met au jour dans *Madame Bovary* (Nathalie Sarraute), pour le rôle qu'il fait jouer à la description (Alain Robbe-Grillet), pour la façon dont il détruit les structures romanesques traditionnelles (Jean Ricardou).

2. Li, Jiayi. 2012. *Madame Bovary et Rides sur les eaux dormantes : deux destins de femme*, Université de Bretagne Occidentale, thèse électronique.

3. **Texte original** : 福氏的《包法利夫人》不啻在法国文学史上，占一个重要地位，以成就与影响而论，且过于巴尔扎克、乔治桑，即与同时并驾的左拉、龚古尔、都德诸氏，亦有不及之处。

4. La trilogie sont *Rides sur les eaux dormantes* (死水微澜, 1935), *À l'approche de l'orage* (暴风雨前, 1936) et *Les grosses vagues* (大波, 1937).

5. **Texte original** : 他只是着力在黑暗的正面，只管火辣辣的描写出来，对于被粉饰的社会诚不免要发生许多影响，但毕竟何处是光明的所在？怎样才能走向光明的道路？……犹之医生诊病，所说的病象诚是，却不列方案。

La lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature française en Chine



WEN Ya

SISU, Chine

wenyasyvie@163.com

Reçu le 11-03-2015/Évalué le 23-06-2015/Accepté le 09-09-2015

Résumé

Cet article se focalise sur le rôle de la lecture elle-même dans l'enseignement de la littérature française en Chine. Nous différencions d'abord la lecture littéraire de la lecture ordinaire en insistant sur trois aspects : la compréhension, la réaction et l'appréciation. Nous travaillons ensuite sur les textes littéraires qui décideront souvent directement du succès de la lecture en étudiant la spécificité de ce genre de texte, son accessibilité en évoquant aussi le cas de la lecture des œuvres intégrales. Des réflexions sur les stratégies de lecture sont proposées à la fin d'une manière non exhaustive mais incitative dans l'espoir de l'auteur.

Mots-clés : lecture littéraire, textes littéraires, spécificité du texte littéraire, accessibilité du texte, stratégies de lecture

中国法语文学教学中的文本阅读

提要：文章主要探讨文本阅读在中国的法语文学教学中的重要作用。首先从读者对文学作品的理解、反应及欣赏三个方面考察普通阅读和文学阅读的区别。接着对作为文学教学关键的文学文本进行较为深入的研究，考察它的特殊性、难易度，以及强调全文阅读的重要性。最后针对中国的法语学生提出一些阅读策略方面的思考和建议。

关键词：文学阅读，文学文本，文学文本特殊性，文本难易度，阅读策略

Literary reading in the teaching of French literature in China

Abstract

This article focuses on the role of the reading itself in the teaching of French literature in China. We differentiate firstly ordinary reading from literary reading focusing on three aspects: understanding, reaction, and appreciation. We work then on literary texts which decide often directly the success of the reading by studying the specificity of this kind of text, its accessibility by also mentioning the case of reading the complete works. Reflections on reading strategies are proposed at the end of an exhaustive but incentive manner in the hope of the author.

Keywords: literary reading, literary text, specificity of literary text, accessibility of text, reading strategies

En Chine, les étudiants de français ont généralement un cours de littérature en troisième année universitaire après deux ans d'études linguistiques. Passionnés, impatients, ils peuvent enfin traiter sérieusement les œuvres littéraires qui leur semblent depuis longtemps nobles et inaccessibles. Mais très souvent, après quelques séances, les étudiants se découragent et perdent l'intérêt qu'ils avaient d'abord éprouvé lorsqu'ils s'aperçoivent que les textes restent toujours difficiles d'accès. Nous pouvons même constater que beaucoup d'étudiants ne lisent aucune œuvre littéraire intégralement pendant leurs quatre ans d'études universitaires. C'est un réel dommage pour un étudiant de langue. Nous pensons qu'enseigner la littérature française, ce n'est pas seulement faire connaître l'histoire littéraire avec ses grands auteurs, c'est surtout user d'une méthode de la lecture littéraire telle qu'elle permette à l'étudiant de devenir un lecteur autonome, c'est-à-dire capable, un jour, de lire seul un texte qu'il découvre et de l'appréhender en mobilisant des savoirs et savoir-faire mis en place dans d'autres textes avec le professeur.

Notre article se focalisera sur la lecture littéraire, l'enjeu de l'enseignement de la littérature.

I. De la lecture à la lecture littéraire

Si l'on dit qu'enseigner la littérature, c'est surtout apprendre à lire les textes littéraires, qu'est-ce qu'on attend du passage de la lecture ordinaire à la lecture littéraire ? La lecture littéraire fait partie de la lecture, mais elle représente une pratique spécifique et procure davantage de plaisir chez le lecteur que d'autres lectures. « *Faire découvrir aux élèves le plaisir des livres est un objectif important de tout programme de lecture. Ce sont les textes littéraires, et non les textes courants, qui permettent de vivre cette expérience si précieuse d'être complètement captivé par un texte et de goûter le plaisir de lire.* » (Giasson, 2003 : 278) Pour découvrir ce plaisir de lire, il faut mettre un accent sur les enjeux culturels et esthétiques de la lecture littéraire. La lecture littéraire n'est pas une lecture littérale, il ne s'agit pas d'une simple compréhension des messages véhiculés par le texte, ou de l'histoire qu'il raconte. « *Devant un texte littéraire, l'élève est conduit à faire porter son attention non seulement sur l'histoire, mais aussi sur la manière dont celle-ci est racontée, sur les choix d'écriture.* » (Le Bouffant, 1998 : 74)

La lecture littéraire demande en outre chez l'étudiant l'élaboration d'un commentaire. L'élève doit questionner le texte, justifier ce qu'il comprend en prenant appui sur ce que lui dit ou lui suggère le texte. Entreprendre une lecture

littéraire représente certes une difficulté pour l'étudiant, mais interroger un texte est aussi le moyen d'y trouver davantage de plaisir. Comme on le déclare Rouxel : *Résultat d'un apprentissage, la lecture littéraire représente d'abord pour les élèves une forte rupture avec leurs propres pratiques de lecture. Ses modalités spécifiques et notamment la nécessité de produire un commentaire sont longtemps ressenties comme des contraintes par les lycéens avant que, devenus capables d'objectiver leur lecture, ils ne prennent goût à cette aventure qu'est la construction du sens.* (Rouxel, 1996 : 39)

Les opérations de construction du sens font appel à l'expérience humaine, et, en même temps, aident à mieux comprendre la vie dans toute sa complexité. Un texte littéraire est en effet par une lecture et par définition plurielle et polysémique et il permet à chacun de mettre en relation ce qu'il lit avec l'ensemble des expériences personnelles antérieures à sa découverte. La lecture littéraire permet ainsi notamment d'associer ce qui est lu avec ce qui a été précédemment découvert par l'étudiant. *La littérature est le « lieu d'une certaine forme de pensée » : l'objet littéraire est à la fois donné à l'expérience sensible et constitue un ensemble complexe de relations et de médiations.* (MAFPEN, SUFM, 1993 : 10)

Selon Mme Giasson, l'auteur de l'ouvrage *La lecture de la théorie à la pratique*, la lecture littéraire comporte trois facettes principales et reliées entre elles : la compréhension, la réaction et l'appréciation. *La compréhension consiste à construire le sens du texte à partir à la fois de l'information donnée par l'auteur et de ses propres connaissances. La réaction au texte englobe les attitudes du lecteur face au texte, comme s'identifier à un personnage, préférer une partie à une autre, éprouver des émotions. Enfin, on parle d'appréciation du texte lorsque le lecteur sort du texte pour juger et apprécier l'œuvre de l'auteur, par exemple en relevant une description particulièrement réussie d'un personnage, en notant l'originalité de l'intrigue ou la poésie du texte.* (Giasson, 2003 : 280)

Ce qui explique bien ce qu'on attend d'une lecture littéraire et fixe du même coup l'objectif de l'enseignement de la littérature. La compréhension du texte est le premier pas, l'étudiant doit avant tout comprendre l'histoire racontée dans le texte. Ensuite, l'intrigue suscite en lui des sentiments, des réactions affectives, la préférence pour tel ou tel personnage, ou encore pour telle ou telle partie du texte. Enfin, l'étudiant sait apprécier le texte, c'est-à-dire juger de la réussite de tel passage ou de l'originalité de l'œuvre. C'est avec l'appréciation du texte qu'on réalise le couronnement de la lecture littéraire, mais les deux étapes précédentes sont nécessaires et constituent des moments indispensables du processus.

II. Choix des textes littéraires

On enseigne la littérature en s'appuyant sur des textes littéraires : le choix des textes décidera du résultat de l'enseignement de la littérature. Il convient donc d'interroger les spécificités du texte littéraire et de se demander quels textes recommander aux étudiants, selon leur niveau. Le choix des textes représente une préoccupation essentielle de la didactique de la littérature. Des textes bien choisis contribuent non seulement à enrichir, chez les élèves, les stratégies de compréhension, mais aussi à renforcer leur motivation à lire et à accroître leur culture, qui elle-même affine leur lecture.

Spécificité des textes littéraires

Les textes littéraires se distinguent des autres textes par trois spécificités : *Premièrement, les textes instaurent un mode de communication très particulier ; deuxièmement, ils créent leur propre référent ; troisièmement, ils s'inscrivent dans le vaste ensemble de la production littéraire.* (CRDP de l'académie de Versailles, 2004 : 25).

Les textes littéraires ne se contentent pas en effet de donner des informations. Ils cherchent à créer un monde qui n'est ni le reflet, ni le miroir, ni non plus la vérité d'une époque, mais qui se construit en relation avec les autres pratiques esthétiques : le texte littéraire représente plutôt un système d'échos au réel et aux autres textes. Les auteurs des textes littéraires s'expriment en outre en mobilisant leurs talents linguistique, stylistique et rhétorique, c'est-à-dire leur pouvoir de convaincre, d'agir sur le lecteur. La complexité du texte littéraire, stimulant son activité interprétative, permet ainsi à l'étudiant de mieux comprendre le monde et l'Histoire.

Niveau de la difficulté du texte

Quand on choisit les textes donnés à lire aux étudiants, on veille toujours à ce qu'ils soient diversifiés, de qualité, intéressants et stimulants. Il est vrai que les étudiants ont besoin d'être en contact avec des textes variés pour apprendre à apprécier la littérature. Mais, avant tout, il ne faut pas oublier que le texte doit être accessible.

Dans l'ouvrage « Apprendre à lire / 1 », Gromer a introduit la notion de la « lisibilité » afin de déterminer le niveau de difficulté du texte : « La lisibilité d'un texte est le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte » (Gromer, 2001). Cet ouvrage a même présenté des formules techniques et

scientifiques pour mesurer la lisibilité. Celles-ci prennent habituellement en compte la longueur des phrases et des mots ainsi que la présence de mots peu usuels. Par exemple : M/P ou $AG=Yx100/M$. Ici, M représente le nombre de mots du même texte ; P signifie le nombre de phrases ; AG désigne les absents de Gougenheim (français fondamental) et Y indique les mots qui ne font pas partie de ce français de base. Il est vrai que ces formules mathématiques sont précises et objectives, mais elles ne sont pas réellement applicables aux étudiants. Il est peut-être plus intéressant de leur apprendre à mesurer la difficulté d'un texte selon des éléments familiers.

La lecture de la théorie à la pratique présente des indicateurs utiles : la longueur du texte, le vocabulaire employé (abstrait /concret, connu /nouveau), la longueur des phrases, la structure des phrases (nombre de propositions), la densité de l'information, la structure du texte, la cohérence et l'unité du texte, la difficulté intrinsèque du sujet, la capacité de l'auteur à tenir compte de l'auditoire, le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet) et le niveau de difficulté des transitions (explicites ou implicites). L'enseignant peut présenter ces critères aux étudiants pour qu'ils puissent choisir des livres appropriés : le choix d'un livre est décisif, il peut stimuler ou au contraire tuer le goût de lire. Et il va de soi qu'en lisant, les étudiants progressent selon le niveau de difficulté du texte, pourront lire des textes de plus en plus longs, de plus en plus complexes abordant des sujets moins familiers et plus variés.

Lecture des œuvres intégrales

L'étude d'œuvres intégrales en classe de français apparaît comme un trait majeur, emblématique, de la refondation de l'enseignement du français en général et de la littérature en particulier, entreprise depuis une quinzaine d'années et à laquelle les nouveaux programmes pour le collège et le lycée donnent aujourd'hui un regain d'actualité (Langlade, 2002 : 9). Dans le système d'enseignement français, l'étude de l'œuvre intégrale occupe une place essentielle : la lecture de l'œuvre intégrale demande en effet une compétence synthétique et reflète une vraie capacité de la lecture chez l'élève. En Chine, dans l'enseignement de la littérature en FLE, c'est généralement avec des extraits qu'on apprend les stratégies de lecture. Mais c'est avec la réalisation d'une œuvre dans son intégralité qu'un auteur construit son univers esthétique, communique avec son lecteur et, dans la vie quotidienne, le plaisir de lire provient surtout de la lecture des œuvres intégrales. Il est donc important de placer la lecture d'œuvres intégrales au centre du travail d'enseignement, mais il faut adapter les stratégies au fait que le temps scolaire est limité et que les œuvres intégrales sont souvent très longues. Il est difficile

de traiter une œuvre complète en classe de façon détaillée et fouillée : mieux vaut l'associer avec la lecture et l'étude d'extraits. Avec les extraits, on apprend la lecture analytique. Avec l'œuvre intégrale, on pratique la lecture cursive en s'appuyant sur la lecture analytique afin de développer les compétences linguistique, encyclopédique et logique.

III. Stratégies pour la lecture littéraire

Nombre de chercheurs s'accordent pour dire que la lecture est une activité particulièrement complexe qui demande la mise en œuvre d'une série d'opérations intellectuelles. Mais quand cette activité pénètre dans le monde des langues étrangères, il semble que la situation devient plus complexe encore parce que d'autres problèmes viennent s'ajouter. Ces problèmes sont liés non seulement à la compétence linguistique, mais aussi à certains facteurs culturels, sociaux et même psychologiques. L'entraînement à la lecture littéraire en FLE ne consiste pas seulement à développer une compétence linguistique : une attention excessive aux phénomènes linguistiques du texte peut être en vérité un obstacle à la compréhension. Par contre, une bonne maîtrise de certaines stratégies serait réellement utile et permettrait aux étudiants d'avoir un accès plus aisé au texte littéraire.

Tolérance de l'imprécision

Mme Claudette Cornaire a traité la question de la lecture en langue étrangère dans son ouvrage intitulé *Le point sur la lecture*. Elle a remarqué que la lecture en langue seconde est « une lecture plus lente » et « une lecture lettre par lettre, linéaire, fragmentaire ».

Elle évoque les raisons qui freinent la vitesse de la lecture. Elle signale d'abord la tendance à la subvocalisation chez le lecteur en langue seconde. C'est-à-dire que, quand il lit, le lecteur prononce le texte à voix très basse, pour lui-même. Lors de la lecture en langue maternelle, généralement nous lisons sans subvocaliser. Mais si nous rencontrons une phrase compliquée ou des expressions que nous avons une certaine difficulté à comprendre, nous les relisons en parlant à voix basse pour essayer de les analyser et les comprendre et notre vitesse de lecture s'en trouve nettement ralentie. C'est exactement le cas de nos étudiants chinois : ils s'arrêtent souvent longtemps sur un mot ou une phrase pour les déchiffrer, et même retournent en arrière pour se rappeler ce qu'ils viennent de lire. Il s'agit des « fixations plus fréquentes et plus longues, de nombreux retours en arrière, une tendance à la subvocalisation, » (Cornaire, 1999 : 48) Voilà autant d'éléments qui concourent à freiner la vitesse de lecture : les étudiants acquièrent des informations aussi fragmentaires qu'isolées et ils les mémorisent à court terme.

Il est intéressant et important de compter l'élément psychologique qui vient s'ajouter pour expliquer les difficultés dans la lecture en langue étrangère considérée comme « une lecture accompagnée d'inquiétude » par Mme Cornaire. Nous pouvons remarquer que les étudiants chinois manifestent un manque de confiance lors de la lecture en français. Ils consacrent beaucoup d'attention à l'identification des mots et des structures au détriment d'une construction globale du sens. Quand ils rencontrent des mots inconnus ou des expressions difficiles, ils sont souvent incapables de les contourner et inquiets de ne pas pouvoir comprendre la suite du texte. La lecture est ainsi bloquée. Il est donc très important de leur faire comprendre qu'il faut tolérer l'imprécision lors de la lecture. Mme Cornaire l'a fort bien expliqué : « Le bon lecteur sait accepter une certaine ambiguïté, une certaine imprécision. Il peut arriver en effet qu'il rencontre un mot nouveau ou qu'il ne comprenne pas une phrase et dans ce cas, il peut contourner la difficulté en décidant par exemple de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de la phrase devrait se préciser à mesure que d'autres éléments d'information viennent s'ajouter. » (Cornaire, 1999 : 40) Devant un texte littéraire, les étudiants doivent prendre d'abord une attitude correcte en apaisant leurs inquiétudes et en se focalisant sur la construction du sens global au lieu de se fixer sur des mots ou des phrases fragmentaires. Il faut parfois mettre de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard. Garder une fluidité et un rythme de lecture est particulièrement important pour éviter les sentiments de frustration chez les étudiants. On leur conseillera ainsi de lire un certain nombre de pages en une durée limitée tout en négligeant les mots inconnus et les points peu clairs. S'ils y arrivent avec le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive ou d'imagination, ils seront fiers de ce petit progrès malgré l'imprécision qui existe encore et ils auront plus de confiance pour franchir les obstacles et acquérir le plaisir de lecture.

Connaissances de l'Histoire littéraire

Pour bien comprendre un texte littéraire, il faut le lire également tel qu'il est inscrit dans l'histoire. Mais nous pouvons remarquer que nos étudiants ont souvent du mal à se construire les points de repère qui leur permettraient d'être en état d'attente face à un texte. Les étudiants ignorent l'histoire, leurs connaissances historiques sont fragmentaires et fréquemment confuses. Il est très difficile de situer la littérature dans l'histoire pour celui qui connaît mal l'histoire. Beaucoup d'étudiants ne comprennent pas la nécessité de l'apprentissage de l'histoire littéraire pour la lecture littéraire. Ils ne savent pas que les textes ne sont pas des objets isolés. Il est important pour l'étudiant lecteur de pouvoir ancrer solidement sa lecture dans l'histoire. L'Histoire littéraire posera la question du pourquoi (des

conditions d'existence de la littérature) et celle du comment (de ses conditions de réalisation). Il s'agit aussi d'en analyser les agents : qui devient écrivain à une époque donnée et comment ? Comment relier l'équation personnelle et l'histoire ?

Dans l'ouvrage « Enseigner l'histoire littéraire », on définit ainsi les objectifs fondamentaux de l'histoire littéraire :

« 1. Se donner des repères dans une durée, établir une chronologie.

2. S'informer sur l'histoire d'un genre, d'une forme. Constituer un point synthétique d'histoire littéraire à partir de documents.

3. Connaître les conditions de production et de réception des œuvres, le public.

4. Réfléchir à la relation entre l'histoire, la société et la production spécifique (esthétique) qu'est le texte littéraire ; réfléchir à la notion d'auteur.

5. Se situer comme lecteur historiquement défini. » (MAFPEN, SUFM, 1993 : 60)

Somme toute, si nous enseignons l'histoire littéraire, c'est pour faire prendre conscience à l'étudiant qu'il est lui-même un sujet situé dans le temps et que sa lecture est historique. En apprenant aux élèves à lire un texte, on cherche à leur donner des savoirs opératoires, savoirs qui se réfèrent à l'histoire littéraire. Il s'agit donc de rendre l'étudiant acteur de son savoir, conscient du rapport entre le texte et l'histoire, et d'éviter la dissociation désastreuse des analyses de structure et de l'histoire littéraire. Citons à propos de l'objectifs de l'enseignement de la littérature l'ouvrage *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM* « Il s'agit d'aider l'élève à se situer dans une histoire et une culture ; à remettre en ordre des connaissances éparses et favoriser l'ancrage de nouveaux savoirs ; à acquérir de l'autonomie dans la lecture des textes et éviter les contresens. » (Sivadier, 2002)

L'enseignant peut présenter les grandes lignes de l'histoire littéraire à ses étudiants afin d'améliorer leur compréhension et de faciliter leur mémorisation. Saisir des particularités historiques est plus important que connaître toute histoire littéraire. Vu que chaque siècle ou chaque genre a ses propres caractéristiques, l'enseignant doit diversifier sa méthode chaque fois qu'on change d'auteurs, de siècles, de genres, de problématiques, chaque fois aussi que l'on choisit un type d'étude. Une maîtrise fondamentale de l'histoire littéraire représente un outil efficace de lecture permettant aux étudiants de mieux situer un texte dans l'environnement politique, social, culturel qui influence profondément la production de la littérature et sa réception.

Les stratégies de lecture en FLE méritent d'être toujours remises en question et en débat. Ici, l'intention principale était d'inviter à des réflexions sur le plan psychologique (en soutenant l'idée d'une « Tolérance de l'imprécision ») et sur le plan culturel (en marquant l'importance de « l'histoire littéraire »).

Conclusion

L'enseignement de la littérature ne consiste pas seulement à faire comprendre des textes aux étudiants, mais à les rendre autonomes dans l'acte de lecture. Nous espérons qu'avec l'intervention de l'enseignant, les étudiants découvriront enfin le plaisir de la lecture littéraire et qu'ils comprennent le sens de la littérature. Il s'agit en effet de susciter le désir de lire, de leur apprendre à choisir des textes qui leur plaisent, de développer une capacité à mobiliser de multiples compétences de lecture et à former un goût esthétique qui leur servira et les accompagnera dans toute la vie.

Bibliographie

Francis Marcoin, M. 2004. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, 28 au 31 octobre 2002*. CRDP de l'académie de Versailles.

Cornaire, Claudette . M. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.

Gromer, B., Weiss, Marlise, M. 2001. *Apprendre à lire / 1*. Paris : Editions Bordas / VUEF.

Jocelyne, Giasson, M., 2003. *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan morin éditeur ltée.

Langlade, Gérard, M. 2002. *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Paris : Delagrave édition et CRDP Midi-Pyrénées.

Le Bouffant, Michel, M., 1998. *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris : Les Editions Bertrand-Lacoste.

MAFPEN, SUFM, M., 1993. *Enseigner l'histoire littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes et Laboratoire de Didactique des Disciplines.

Rouxel, Annie M., 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presse universitaires de Rennes.

Sivadier, Annette M., 2002. *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.

L'esthétique picturale dans les romans d'André Malraux



LIU Haiqing

Université Renmin de Chine

marinehq@163.com

Reçu le 12-04 -2015/Évalué le 23-06-2015/Accepté le 11-10-2015

Résumé

En tant que romancier et critique d'art, Malraux fait appel aux formes artistiques de son Musée Imaginaire pour s'interroger sur la condition humaine, dans le but de dépasser le nihilisme absurde et de fonder les valeurs permanentes de l'homme moderne. Son œuvre romanesque picturalise l'espace fictif, et révèle ainsi la mission sublime de l'art dans un monde chaotique et irrationnel. Sous l'éclairage de ses pensées sur l'art, cette recherche vise à analyser les fonctions multiples des techniques picturales dans les romans malruziens. Par l'entrecroisement des schèmes entre art verbal et arts plastiques, Malraux établit un domaine intertextuel où littérature et peinture échangent leurs termes.

Mots-clés : Malraux, Musée Imaginaire, peinture, espace, condition humaine

安德烈·马尔罗小说中的绘画美学探析

摘要：作为小说家和艺术批评家的马尔罗借助于他缔造的“想像的博物馆”中的艺术形式来质询人类的境遇，旨在逾越荒诞的虚无主义，缔造现代人的永恒价值。他的小说作品通过对虚构空间的“绘画化”演绎了艺术创造在混沌无序的非理性世界中的崇高使命。本文结合马尔罗的艺术思想，致力于探讨其小说叙述中绘画手法的多重功能。透过语言文字与造型艺术之间的循环交织模式，马尔罗建构了文学与绘画艺术对话交流的互文领域。

关键字：马尔罗，想像的博物馆，绘画，空间，人类的境遇

The Painting aesthetics in the novels of Andre Malraux

Abstract

As a novelist and art critic, Malraux resorted to the artistic forms of his Imaginary Museum in order to question the human condition, transcend the absurd nihilism and create the permanent values of modern people. His writing is engaged in the picturisation of fictional space and then reveals the sublime mission of art in a chaotic and irrational world. Based on the artistic thoughts of Malraux, this research is devoted to analyzing the multiple functions of pictorial techniques used in his novels. Through the cyclical and interlacing modes between verbal art and

plastic arts, Malraux established an intertextual field where literature and painting dialogue.

Key Words: Malraux, Imaginary Museum, painting, space, human condition

Introduction

De ses premiers romans jusqu'à ses essais sur l'art, la réflexion d'André Malraux (1901-1976) accorde une place considérable au rôle et à la mission de l'art : l'art est considéré comme le moyen d'échapper à la déchéance, de vaincre les fatalités. En fait, sa période romanesque (1928-1943) correspond précisément à ses années de formation artistique. Les textes subséquents, *La Psychologie de l'Art* (1947-1949), *Les Voix du silence* (1951), *La Métamorphose des Dieux* (1957), *Le Musée Imaginaire* (1965), etc., constituent une synthèse de sa théorie sur l'art élaborée depuis 1920 et une amplification de ses réflexions antérieures à 1943. Cette intersection explique pourquoi ses réflexions sur l'art ont servi de médiateur à son écriture romanesque. Même si elle se fonde aussi sur des enjeux d'ordre éthique, philosophique et métaphysique, c'est à des valeurs foncièrement artistiques que se réfère la création du roman malrucien.

S'appuyant sur l'essor, au XX^e siècle, des moyens de communication de masse, et aussi sur la reproduction photo-mécanique et l'audiovisuel, Malraux a conçu la notion de Musée Imaginaire² : « J'appelle Musée Imaginaire la totalité de ce que les gens peuvent connaître aujourd'hui même en n'étant pas dans un musée, c'est-à-dire ce qu'ils connaissent par la reproduction, ce qu'ils connaissent par les bibliothèques, etc. » (Stéphane, 1984 : 103) Le Musée Imaginaire est un « lieu mental » où se rassemblent les arts plastiques qui habitent notre esprit. Avec la mondialisation de la culture, notre monde de l'art désigne « le monde de la présence - *intemporelle* - de toutes les œuvres des civilisations passées. » (Zarader, 1996 : 77) Cette conception de l'art est surtout une réponse à la crise morale de l'Occident, il s'agit d'un « anti-destin » dans la création littéraire de Malraux.

Les romans malruciens participent de nombreuses façons au Musée Imaginaire, les réminiscences visuelles offrent à l'écrivain ses meilleures inspirations : « A chaque instant, l'écrivain fait appel aux ressources d'une mémoire visuelle que hantent les mille spectacles du Musée Imaginaire » (Xu Zhenhua, 2000 : 231). Doté d'un riche savoir artistique, Malraux est habité par un univers de formes : « Un poète ne se conquiert pas sur l'informe, mais sur les formes qu'il admire. Un romancier aussi. » (Malraux, 1977 : 273) D'après Édouard Morot-Sir, « les règles qui gouvernent la pratique du roman malrucien dérivent de l'expérience picturale » (Morot-Sir : 238).

Pascal Sabourin a analysé le rôle croissant de l'artiste et de l'art en général dans l'univers romanesque de Malraux (Sabourin, 1972). En tant que signe qui assure la permanence pour l'homme, la création artistique se voit valorisée de roman en roman. Malraux a tenu à préciser : « Ce qui compte essentiellement pour moi, c'est l'art. Je suis en art comme on est en religion » (Stéphane, 1954 : 69) ; « Je comprends mieux l'art que la littérature » (Malraux, 1976 : 31). Malraux a vécu l'expérience complice des arts plastiques et de la littérature.

On établira donc des rapprochements entre les romans de Malraux et ses pensées sur l'art. Dans un film de Clovis Prévost, lors de son entretien avec Walter Langlois, Malraux déclare lui-même : « Je ne fais pas de différence très sensible entre mes livres sur l'art et mes livres de fiction » (Prévost, 1974). Il souhaite voir ses essais d'art servir de point de départ pour éclairer ses œuvres romanesques, ainsi que ses préoccupations morale, philosophique et esthétique. Malraux a ressuscité et métamorphosé les formes picturales dans ses romans pour transcender une réalité hostile et absurde, et permettre à l'homme de reconquérir grandeur et dignité. Nous nous pencherons sur le domaine intertextuel où art verbal et arts plastiques échangent leurs termes, réalisant ainsi l'unité de ses idées littéraires et artistiques au niveau des structures profondes.

1. Les symboles du chromatisme

Le chromatisme occupe une place importante dans les romans malrucciens. Les couleurs provoquent des images colorées très vives et érigent un univers perceptible. Dans ses nombreux écrits sur l'art, Malraux a admiré le charme des flammes et fumées sous le pinceau de Delacroix³. A noter que la découverte de l'Orient a permis au peintre Delacroix de réaliser une harmonie chromatique faite de rouge, de noir, de brun et de blanc dans ses tableaux, il tend à dissoudre les formes nettes du décor et préfère créer une ambiance plus vaporeuse et irrelle. Dans un appartement de la ville Shanghai, avant la brouille entre le grand bourgeois Ferral et sa maîtresse Valérie, une scène d'incendie forme un tableau exotique en couleurs vives, comme chez Delacroix :

Il [Ferral] se déshabillait dans la salle de bain. L'ampoule était brisée, et les objets de toilette semblaient rougeâtres, éclairés par les incendies. Il regarda par la fenêtre : dans l'avenue, une foule en mouvement, millions de poissons sous le tremblement d'une eau noire : il lui sembla soudain que l'âme de cette foule l'avait abandonné comme la pensée des dormeurs qui rêvent et qu'elle brûlait avec une énergie joyeuse dans ces flammes drues qui illuminaient les limites des bâtiments. (Malraux, 1946 : 118)

Cet espace nocturne reflète une atmosphère à la fois sensuelle et métaphysique, il se caractérise par deux éléments : le rouge de l'incendie, et le noir de la foule qui s'agite comme une mer trouble. Puisque Malraux a été beaucoup influencé par les philosophies traditionnelles chinoises, nous essayons encore de démêler ici les fibres du Taoïsme qui est un système cyclique en fonction de l'harmonie et de la complémentarité du Yin et du Yang. Les éléments du Yin et du Yang apparaissent comme les suivants : Yin (l'eau, l'ombre, la mort, le sexe féminin, l'humidité) et Yang (le feu, la lumière, la vie, le sexe masculin, l'ensoleillement) . D'un côté, l'eau sombre qui symbolise la passivité féminine de Valérie et l'inconnu de la mort ; de l'autre, le feu rouge qui signifie le désir masculin et le sang viril des révolutions. Ces deux couleurs soulignent une situation conflictuelle et un affrontement d'impulsions chez Ferral : l'une le tire vers un destin obscur et l'autre l'appelle vers le désir ambitieux de la vie. En s'identifiant aux flammes de la nuit chinoise, Ferral sent qu'il doit agir contre les forces hostiles du contexte historique.

Quand Malraux commence à rédiger *La Condition humaine*, il vit une période intense de découverte de l'art oriental. En 1931, il est parti en Asie à des fins artistiques, ses voyages successifs en Chine et au Japon lui ont permis de connaître le pouvoir suggestif du lavis chinois et japonais : il s'agit d'une technique où le dessin baigne dans une vacuité vaporeuse par des couleurs peu nuancées. Face à la rupture de l'homme moderne avec le monde, Malraux sent le besoin de retrouver l'unité perdue à travers l'art oriental qui cherche à réconcilier, à unir et à élever, « L'Orient propose une certaine unité parce qu'il a toujours conçu la vie comme un ensemble indissoluble. » (Sabourin, 1972 : 111) C'est ainsi que dans cette description de paysage, Malraux vise à produire les mêmes effets picturaux que cet art de la sérénité en Asie : « Feux perdus dans la montagne, rues de village que dissolvait la pluie, vols d'échassiers sur la neige, tout ce monde où la mélancolie préparait au bonheur » (Malraux, 1946 : 189) Par cette association subtile des couleurs et aussi par ce dépouillement des lignes, l'auteur recherche « un état de pureté et de communion de l'âme avec l'Univers », car « l'art occidental peut apprendre de l'Orient à vaincre ses chimères pour finalement atteindre à la sérénité. » (Sabourin, 1972 : 113)

Dans la stylisation des figures et des paysages, Malraux pratique surtout « une esthétique du noir et blanc » (Saint-Cheron, 1996 : 58). La ville Hong-Kong est « une petite tache noire », Canton est « une masse grise avec ses pointillés qui indiquent des faubourgs incertains » (Malraux, 1928 : 12), « Secouée par son angoisse, la nuit bouillonnait comme une énorme fumée noire et pleine d'étincelles » (Malraux, 1946 : 13). Son inspiration vient des gravures de Goya⁴. Sa préface des *Dessins de Goya* (1947) fut reprise dans *Le Triangle noir* sous un titre *Goya en blanc et*

noir. Le noir des fonds de ses gravures est « une matière qui exprime la réalité sans l'imiter » (Malraux, 1950 : 60). En outre, Goya déclare vers la fin de sa vie : « Il n'y a dans la nature que du noir et du blanc » (Malraux, 1970 : 88). Malraux abandonne les nuances chromatiques pour accentuer l'aperçu général. Dans *Les Conquérants* et *La Condition humaine*, on perçoit un espace en mouvement, où couleurs et lumières se plombent de noir et de mort. Dans l'évocation de la ville chinoise, Malraux a l'habitude d'utiliser les ombres et reflets, ainsi que les couleurs indécises (verdâtres, jaunâtres, bleuâtres) et vacillantes, d'un jaune boueux, brun, plombé. Cet emploi de couleurs sombres contribue à créer un mystère inquiétant ou à symboliser les incertitudes du monde asiatique : « A travers une lumière bleuâtre du soir de printemps, la ville apparut enfin avec toutes ses banques à colonnes dans les trous d'un premier plan net et noir » (Malraux, 1946 : 133) ; « Les nuages bas et lourds avançaient dans le sens de leur marche, au-dessous du jour jaunâtre, avec un mouvement incertain et pourtant impérieux de destinées » (*Ibid.* : 183). Cet espace pathétique est habité aussi par un lyrisme symbolique qui transcende un monde supplicé.

Le symbolisme des couleurs participe aussi d'une intention d'ordre éthique. Malraux utilise en effet le chromatisme dans la représentation visuelle des éléments idéologiques. Une sémiologie des couleurs se dessine. Par exemple, dans *La Condition humaine*, le blanc et le bleu signifient parfois la vieillesse et la mort : « Il toucha le front bleuâtre de Kyo, le front qui ne porterait jamais de rides : il était froid, du froid sans équivoque de la mort » (*Ibid.* : 312). De plus, les couleurs distinguent deux partis opposés, le bleu devient la couleur du Kuomintang, le rouge, celle des révolutionnaires : « Les chefs bleus et rouges ont fait ensemble une grande proclamation d'union » (*Ibid.* : 228). A travers ces couleurs représentatives, nous distinguons une manière de dessiner un espace accusateur de la condition humaine.

2. La transfiguration de l'éclairage

En vue de créer un espace à la fois visuel et suggestif, Malraux travaille aussi avec la lumière et l'obscurité. Un grand nombre de critiques ont traité la question de l'éclairage dans les romans de Malraux, notamment Jean Carduner, G. T. Harris, Paul-Raymond Côté et Joël Loehr. Jean Carduner signale trois fonctions de l'éclairage chez Malraux : dramatique, psychologique et symbolique, et estime que cet éclairage soigné provient d'une puissante imagination visuelle, conséquence logique « chez un homme qui a toujours été fasciné par les arts plastiques » (Carduner, 1968 : 178). G. T. Harris relie la lumière au point de vue défini et

aux correspondances plastiques, il affirme que c'est par ces trois procédés que Malraux effectue la transformation du réel (Harris, 1972). Paul-Raymond Côté analyse l'imaginaire artistique de l'écriture en se référant aux grands peintres qui fascinent Malraux (Côté, 1984). Joël Loehr insiste sur la signification spirituelle du clair-obscur malrucien dans un style expressionniste (Loehr, 2004).

Dans *Les Voix du silence*, Malraux dit que l'éclairage du Caravage⁵ « servait à arracher à un fond sombre ses personnages, dont il accentuait les traits » (Malraux, 1951 : 388) , dans *Les Conquérants*, sous une lumière claire, la détérioration du héros Garine se reflète dans les traits marqués par la maladie et la mort : « La lumière accuse les saillies et les rides de son visage penché » (Malraux, 1928 : 81). En accentuant les signes du visage, la lumière dévoile un conflit fondamental de l'œuvre : l'exercice de la volonté contre les restrictions de la condition humaine. Dans *L'Espoir*, la lumière transcende aussi le monde ordinaire. Quand Manuel est blessé dans un accident de voiture, nous lisons : « Sous son visage, son sang brillait, éclairé par le bec électrique » (Malraux, 1937 : 22). Le sang mis en relief pourrait symboliser le sang versé pour la libération de l'Espagne. Dans une autre scène à l'intérieur d'un musée : « Deux tables à angle droit occupaient le coin d'une salle du musée de Santa-Cruz. Quelques boute-en-train s'agitaient dans la pénombre. Les points de lumière qui venaient toujours des trous des briques accrochaient les fusils croisés sur les dos ; dans l'odeur espagnole d'huile d'olive brute, au milieu d'un amoncellement de fruits et de feuilles, brillaient vaguement les taches suantes des visages » (*Ibid.* : 200). La lumière anime les figures des combattants dans l'espace d'un musée. Ces hommes en train de lutter contre leur destin sont entourés des formes d'art créées par leurs ancêtres. Grâce à cet éclairage, il semble que ces œuvres du passé participent aux discussions sur le sens de la lutte, le courage et la fraternité : « Dans l'ombre, les statues des saints semblaient l'encourager de leurs gestes exaltés. » (*Ibid.* : 206). Lumière et esprit dialoguent pour combattre l'absurde et l'irrationnel.

La transparence lumineuse des scènes malruciennes nous fait penser aux « pâles flammes de Latour⁶ » (Malraux, 1951 : 388). Selon Malraux, la nuit de Latour est « la forme séculaire du mystère pacifié » (*Idem.*). Dans une conversation entre Gisors et Ferral, la flamme nocturne ressemble à la lueur éternelle de Latour : « Gisors regarde ce visage aigu aux yeux fermés, éclairé du dessous par la petite lampe, un effet de lumière accroché aux moustaches. Des coups de feu au loin... Il regardait cette face âprement tendue sur quelque humiliation venue du fond du corps et de l'esprit, se défendant contre elle avec cette force dérisoire qu'est la rancune humaine » (Malraux, 1946 : 227). Le lien de cette image avec la bougie de Latour vise à traduire l'état de l'âme humaine et le mystère de la mort.

L'éclairage malrucien révèle très souvent les « sentiments extrêmes comme la souffrance, l'angoisse et la folie » (Loehr, 2004 : 126). Dans la description des scènes nocturnes, Malraux a bien interprété l'inconscient, la tragédie et la fatalité, comme sous le pinceau de Goya. « Comme les yeux des chats, nous dit Malraux de Goya, son imagination ne s'allume que dans la nuit » (Malraux, 1950 : 133). « L'art de Goya s'avère le chant douloureux et parfois terrifiant de l'angoisse humaine, ce qui l'apparente au style malrucien » (Côté, 1984 : 124). Les spectacles de boucherie humaine et d'animalité chez Goya sont aussi fréquents chez Malraux pour révéler les menaces irrationnelles. Le vieillard de *La Condition humaine* qui crie et qui se fait battre par les gardiens dans un état de folie ressemble à *L'Idiot* (1822) de Goya qui a la bouche grande ouverte dans un hurlement affolant. Comme *Le Préau des fous* (1794) de Goya, la salle du préau, où Kyo se trouve en compagnie d'autres prisonniers communistes qui vont être enfournés vivants dans la chaudière d'une locomotive, est aussi épouvantable. « De même que le Saturne de Goya dévore ses enfants encore vivants dans la nuit sidérale, la chaudière consomme dans cette nuit sinistre Katow et ses camarades, enfants de la nouvelle Chine. » (*Ibid.* : 136). Comme dans *Les Fusillades du 3 mai 1808* (1814) de Goya, Malraux place aussi des lanternes par terre : « Encore des baïonnettes, éclairées maintenant de bas en haut par le fanal » (Malraux, 1946 : 299); « Dans l'espace vide qui les séparait de ceux qui n'étaient condamnés qu'à mort, les soldats s'accroupissaient auprès de leur fanal. Peu à peu, têtes et regards retombèrent dans la nuit, ne revinrent plus que rarement à cette lumière qui au fond de la salle marquait la place des condamnés » (*Ibid.* : 305). La lumière du fanal fait des gardiens les figures déformées du néant démoniaque. C'est à la lumière d'un fanal qu'on viendra chercher Katow pour le brûler vif dans la chaudière de la locomotive.

3. La signification des cadres

En plus de l'éclairage, le peintre organise souvent l'espace de l'œuvre grâce à la découpe. La technique de l'encadrement est aussi constante chez Malraux, elle tranche la toile romanesque pour lui conférer une dimension plus significative, c'est une structure créatrice. Paul-Raymond Côté distingue trois cadres dans les romans malruciens : d'abord, *le cadre verbal* qui influe sur l'organisation textuelle de l'œuvre ; ensuite, *le cadre visuel* qui élabore des images picturales ; enfin les cadres *psychologique, idéologique et culturel* qui structurent intrinsèquement les romans. (Côté, 1984 : 47) Le cadre verbal enchâsse des expériences sur le plan structural. On constate souvent une histoire à l'intérieur d'une histoire, comme une mise en abyme. Dans *Les Conquérants*, le thème de l'humiliation domine les

souvenirs de Garine : « Ma vie, vois-tu, c'est une affirmation très forte, mais, quand j'y pense ainsi, il y a une image, un souvenir qui revient toujours... » (Malraux, 1928 : 199). Ce qui obsède Garine, c'est l'image du viol du jeune soldat pendant la guerre, soit la prise de conscience de l'absurde qui aboutit à la dégradation. Ce souvenir encadré nous permet de mieux comprendre l'action révolutionnaire des héros. Dans *La Voie royale*, le portrait que Claude nous dresse de son grand-père est aussi une mise en abyme qui se détache du récit par l'emploi de verbes au plus-que-parfait (Malraux, 1930 : 17-21). Cette anecdote nous aide à mieux saisir les gestes du héros qui n'agit plus dans le vide, mais contre l'image de ses ancêtres. Ces micro-histoires deviennent des micro-tableaux pour interroger l'homme et le monde.

Les cadres visuels sont plus fréquents. Malraux découpe son espace selon des valeurs plastiques, telles que l'embrasement de la porte, le morcellement de la pièce, les fenêtres, les jumelles, les arbres vivants, les lignes géométriques, etc. Comme *Les Ménines* (1656) de Vélaquez⁷ qui multiplie l'espace par le fractionnement, Malraux encadre son espace avec des triangles, cercles et rectangles. Quand Perken et Claude pénètrent dans la case de Grabot, le spectacle d'horreur inhumaine est construit à partir d'un espace encadré : « une barre de soleil oblique, aux atomes serrés, d'un bleu foncé ; des masses d'ombre », et aussi un « rectangle de soleil qui tombait de la porte » (*Ibid.* : 116). C'est la plasticité des images qui donne un aspect d'emprisonnement et entame un dialogue visuel avec le destin. Le cadre visuel peut introduire aussi une dimension psychologique. Et après la mort de Kyo, le vide qu'encadre l'ouverture qui mène à la chambre de Kyo est frappant : « Dehors la nuit ; dans la pièce : la lumière de la petite lampe et un grand rectangle clair, la porte ouverte de la chambre voisine où l'on avait apporté le corps de Kyo. » (Malraux, 1946 : 311) La porte vide a une parenté avec le contexte dramatique et constitue la géométrisation de la solitude éprouvée par le père Gisors. Quand May rejoint Gisors à Kobé au printemps, elle le voit un moment immobile et solennel comme un personnage du tableau : « Gisors l'attendait, debout dans l'encadrement de la porte. » (*Ibid.* : 331). Ce vieil homme encadré par la porte révèle une communion spirituelle avec autrui. Après les vicissitudes d'une vie tourmentée, il semble qu'il soit bien ancrée dans l'Histoire comme une œuvre d'art.

On voit aussi les cadres spirituels du système des conflits. *La Condition humaine* fait de Shanghai le lieu d'un système spatial qui structure les conflits. La ville se métamorphose en un espace spirituellement encadré. Toutes les représentations de Shanghai sont jalonnées par l'évocation verticale des hautes grilles des concessions, des lignes horizontales ou obliques des rails, des barrières qui rayent la ville et dessinent les barreaux d'une prison : « Les concessions, les quartiers riches, avec leurs grilles lavées par la pluie, à l'extrémité des rues, n'existaient plus que comme

des menaces, des barrières, de longs murs de prison sans fenêtres. » (*Ibid.* : 24). L'espace de Shanghai offre une opposition binaire symbolique. D'un côté l'Europe, celle du consortium, symbolisé par Ferral et sa volonté de puissance, de l'autre, l'Asie des révolutionnaires communistes ou nationalistes. Shanghai devient un microcosme du conflit entre deux cultures ou deux visions du monde.

4. L'allégorie des masques et miroirs

Il semble que dans les romans de Malraux, les visages soient davantage décrits que les corps humains. Ainsi, beaucoup de personnages sont porteurs d'un masque, par exemple, le vieux Gisors a un « masque d'abbé ascétique » (*Ibid.* : 44). Son fils Kyo a un « masque de japonais » (*Ibid.* : 52), et, à la veille de la révolution, il voit chez sa femme May un « masque mortuaire - la douleur » (*Ibid.* : 202). Cette multiplicité de masques exprime une solitude humaine et une obsession de l'incommunicabilité.

Selon Christiane Moatti, Malraux est un des premiers romanciers à avoir pris conscience des « fondements culturels » des personnages fictifs. (Moatti, 1987 : 423) Malraux a créé ses portraits allusifs à l'instar de Goya en disant que : « Pour dramatique que nous semble l'art de Goya, il fut une furieuse simplification » ; « Lui substitua au grand opéra jésuite un théâtre de masques. » (Malraux, 1970 : 80). Goya a préféré le carnaval dramatique de monstres masqués, présidé par *Saturne*, le dieu des métamorphoses et de la fascination. Ce théâtre de masques permet à Malraux de suggérer l'absurdité du monde et l'angoisse humaine. Beaucoup de masques sont des variantes du crâne, comme celui de Tcheng-Daï : « Dès que j'ai entendu prononcer son nom, je l'ai regardé attentivement. Son visage comme celui de nombre de vieux lettrés, fait songer à une tête de mort. Cela tient à la saillie de ses pommettes qui ne laisse voir de sa face que les deux taches profondes et sombres des orbites, un nez imperceptible et les dents, surtout lorsqu'on la voit à quelque distance. » (Malraux, 1928 : 83) Par la métamorphose de la tête en crâne terrible, le masque révèle la dégradation de l'homme.

Malraux exploite à la fois le motif des masques et la qualité révélatrice du miroir. Le terroriste Tchen se voit dans le miroir de l'ascenseur après son meurtre commis dans un hôtel : « pommettes aiguës, nez très écrasé, mais avec une très légère arête, comme un bec » (Malraux, 1946 : 15). Ce visage caricaturé jusqu'à l'animalisation incarne la perplexité d'un révolutionnaire passionné qui débute dans sa carrière terroriste. Le choix d'un portrait au miroir à l'ouverture du roman n'est pas gratuit. Il engage une réflexion sur l'identité de l'être. A travers le regard sur son double,

son propre reflet est devenu pour lui une énigme. Tchen pressent qu'il deviendra un autre, il est entré déjà dans l'univers de la violence, du sang et de la mort. L'allégorie des masques est aussi explicite chez Clappique, sa peur éclate lorsqu'il tente de s'en libérer en faisant un masque démoniaque devant la glace. Voici la série des visages diaboliques que fait Clappique : « Il déforma son masque, bouche ouverte, par une grimace de gargouille [...], il transforma son visage, bouche fermée et tirée vers le menton, yeux entrouverts, en samouraï de carnaval. Et aussitôt, [...] il commença à grimacer, se transformant en singe, en idiot, en épouvanté, en type à fluxion, en tous les grotesques que peut exprimer le visage humain. » (*Ibid.* : 258). Le visage déformé de Clappique ressemble au masque bestiaire des tribus primitives et incarne un déguisement de la mort épouvantable. Clappique oppose ses masques farfelus aux sentiments de la peur et de la solitude, mais sa délivrance n'est qu'illusoire. En bref, le masque témoigne d'une rupture irrémédiable entre l'homme et la société, il n'est pas seulement un portrait psychologique : pour le héros, le masque est aussi l'expression du destin mortel et de ce qui le transcende.

En créant un espace double en face de l'homme, le miroir devient lieu de réflexion métaphysique. Selon Jean Paris, « Toute glace irrealise son objet, elle insinue un doute sur sa situation, sur son caractère. »(Paris, 1965 : 249) Dans *La Condition humaine*, Kyo regarde May avec son pékinois blanc devant le miroir et dit que ce chien lui ressemble : « Elle regardait dans la glace la tête blanche collée contre la sienne, au-dessus des petites pattes rapprochées. L'amusante ressemblance venait de ses hautes pommettes germaniques. » (1946 : 49) Ces traits germaniques éloignent May de Kyo, dont le visage de métis ne semble pas s'accorder avec la physionomie européenne de sa femme. C'est devant le miroir que May dévoile son infidélité et avoue avoir couché avec un autre homme. Le miroir signale le double intérieur et l'humiliation qui déchirent Kyo. Il reconnaît à May la liberté d'agir, mais n'arrive pas à dominer ses frustrations amplifiées par la glace. Au moyen du miroir, Malraux cherche à établir un dialogue entre l'homme et lui-même, entre l'homme et le monde.

Conclusion

A travers cette recherche sur l'élaboration de l'espace malrucien, on peut conclure que la peinture joue un rôle capital dans son écriture lorsqu'elle permet à l'écrivain de traduire une vision du monde et de formuler une esthétique. L'invocation du monde de l'art a pour effet de transformer le chaos en ordre et de conjurer l'aspect tragique de l'existence humaine. Malraux écrit : « On peut aimer que le sens du mot art soit : tenter de donner conscience à des hommes

de la grandeur qu'ils ignorent en eux. » (Malraux, 1935 : 9) Quels que soient les procédés esthétiques qu'utilise Malraux, ils ne contribuent pas au pittoresque ou au beau, mais plutôt à dépasser le nihilisme et à rechercher des valeurs permanentes qui puissent fonder l'homme moderne. En quelque sorte, l'éthique du romancier devient un problème esthétique de l'œuvre. Son style pictural a le pouvoir de rectifier l'absurdité du monde et de réaliser une communion humaine. Ainsi Malraux interprète-t-il l'art comme anti-destin.

Bibliographie

- Carduner, Jean. 1968. *La Création romanesque chez Malraux*. Paris : Nizet.
- Côté, Paul-Raymond. 1984. *Les Techniques picturales chez Malraux : Interrogation et métamorphose*. Québec : Éditions Naaman.
- Harris, G. T. 1972. *André Malraux : L'éthique comme fonction de l'esthétique*. Paris : Minard.
- Loehr, Joël. 2004. « La référence picturale dans *L'Espoir* ou la fécondité du signe », *Écriture et peinture au XX^e siècle*, textes réunies par Moncef Khémiri, Paris : Maisonneuve & Larose, p.111-138.
- Malraux, A. 1928. *Les Conquérants*. Paris : Grasset.
- Malraux, A. 1930. *La Voie royale*, Paris : Grasset.
- Malraux, A. 1933. *La Condition humaine*. Paris : Gallimard. (Ici, nous citons l'édition Gallimard, 1946.)
- Malraux, A. 1935. *La Temps du mépris*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. 1937. *L'Espoir*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. 1947. *Dessins de Goya*. Genève : Skira.
- Malraux, A. 1950. *Saturne. Essai sur Goya*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. 1951. *Les Voix du silence*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. 1970. *Le Triangle noir*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. 1976. *L'Express*, 8-14 nov, p.31.
- Malraux, A. 1977. *L'Homme précaire et la littérature*. Paris : Gallimard.
- Paris, Jean. 1965. *L'Espace et le regard*. Paris : Seuil.
- Moatti, C. 1987. *Le Prédicateur et ses masques. Les Personnages d'André Malraux*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- Morot-Sir, É. 1991. « Imaginaire de peinture et imaginaire romanesque dans l'œuvre d'André Malraux ». *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, n° 33, mai 1981, p.235-250.
- Prévost, C. 1974. *Les Métamorphoses du regard. Les Maîtres de l'Irréel*, film, INA, Aimé Maeght, ORTF.
- Sabourin, P. 1972. *La Réflexion sur l'art d'André Malraux ; origines et évolution*. Paris : Klincksieck.
- Saint-Cheron, F. de 1996. *L'Esthétique de Malraux*. Paris : Éditions SEDES.
- Stéphane, R. 1954. *Fin d'une jeunesse*. Paris : La Table Ronde.
- Stéphane, R. 1984. *André Malraux, entretiens et précisions*. Paris : Gallimard.
- Xu Zhenhua, Huang Jianhua. 2000. *Raison et déraison, principaux courants de la littérature française du XX^e siècle*. Beijing : Édition de l'Enseignement et des Recherches des langues étrangères.
- Zarader, J-P. *Malraux ou la pensée de l'art*. Paris : Éditions Vinci.

Notes

1. Cette recherche a été menée dans le cadre du Programme du Ministère Chinois d'Éducation 【NCET-13-0572】 . (This article is supported by *Program for New Century Excellent Talents in University* 【NCET-13-0572】 .)
2. Par cet accueil et cette résurrection, le Musée imaginaire a joué un rôle majeur dans la communion et la métamorphose des arts de tous les continents. Le propre de notre civilisation est de recueillir tout l'art mondial.
3. Eugène Delacroix (1798-1863), peintre français, il a fait des peintures d'inspiration religieuse, littéraire et historique. Il se fait le représentant de l'orientalisme cher aux romantiques.
4. Goya (1746-1828), peintre et graveur espagnol. Ses tableaux mêlent la joie de vivre et l'angoisse de la mort.
5. Le Caravage (1573-1610), peintre italien. Son style de contrastes violents accentue le réalisme et exerce une influence majeure sur la peinture européenne.
6. Georges de La Tour (La Tour, 1593-1652), peintre français, maître du clair-obscur.
7. Vélazquez Diego (1599-1660), peintre espagnol, il excelle à découper l'espace pictural par la multiplication des cadres.

Synergies Chine n°10 / 2015



Résumés de thèse



La morphologie du rêve : étude textuelle du récit de rêve dans le cadre de la modernité littéraire



Auteur : YANG Cheng

Directeur : DU Qinggang

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Wuhan

Discipline : littérature française

Mots-clés : récit de rêve, romans français depuis le 19ème siècle, modernité littéraire, structure narrative, visualité du texte littéraire, imaginaire et sens

Résumé

L'expérience de rêve est depuis l'antiquité une source importante de l'imaginaire littéraire. Les écrivains de toute époque n'ont jamais cessé de puiser l'inspiration à cette existence nocturne au delà de l'esprit vigile de l'homme. Mais l'écriture de rêve ne peut pas être équivalente de la représentation fidèle du monde rêvé. Si le rêve réellement rêvé est un processus psychique très particulier, qui est indépendant de la conscience du rêveur, et dont la substance est impossible à saisir, rapporter un rêve est par contre un processus linguistique qui ne peut que simuler les effets du rêve en formulant une narrative dans le texte. Sartre affirme que « tout rêve se donne à nous comme une histoire. » Ainsi, notre perspective pose sur le repérage et la définition d'une situation narrative particulière, celle du récit de rêve dans la littérature moderne.

Les méthodes de l'analyse textuelle que nous adoptons nous font envisager des problèmes littéraires fondamentaux : la cohérence du style et l'intégrité de l'auteur. Nous concentrons, pour ce point, la majorité de notre effort sur l'analyse des textes tirés des œuvres de deux écrivains français : Marcel Proust et Julien Green. La raison de ce choix est double : premièrement, la quantité des textes en question chez ces deux écrivains, qui correspondent parfaitement à notre définition du récit de rêve, est tout simplement la plus élevée. La fréquence et la portée de ces passages nous permettent de tenir compte au maximum de l'activité d'une force esthétique, doublée d'une forme, cohérente et personnelle. Deuxièmement,

l'apparition plus fréquente de l'expérience onirique chez ces deux écrivains par rapport aux autres n'est pas une coïncidence. Nous pouvons facilement percevoir, chez les deux auteurs, le fonctionnement des éléments réalistes confondus aux éléments psychiques. Et leur mode de narration pseudo-autobiographique a pour vocation de faire découvrir une réalité ailleurs. Le récit de rêve leur fournit un discours mis en abyme où ces deux semblables tentent en permanence d'explorer une vérité intérieure. Nous incluons également dans notre corpus les récits fantastiques chez les écrivains comme Pierre Jean Jouve et Joris-Karl Huysman dont l'écriture onirique est marquée par l'abondance des images fort symboliques. Cela nous aide à établir le lien entre l'image et le sens du rêve romanesque, rêve considéré comme issu de l'imagination créatrice de l'écrivain. En fin du compte, à la lecture des récits de rêve littéraire, au lieu de rêver réellement, nous partons à la quête des sens de rêve, de ce que l'écrivain prétend de faire voir par la vision du personnage rêveur.

La thèse se divise en trois parties. La première partie de la thèse est une étape de définition. Elle se base sur la synthèse des études précédente sur le même sujet. Nous tenons d'abord à distinguer le rêve rapporté du rêve réellement rêvé, et à identifier le rapport du rêve dans l'objectif de la création littéraire. De cette manière, nous pouvons préciser l'objet unique de cette étude, qui est le discours onirique en tant que moyen de formation du connaître. La nature du rêve dans des œuvres fictives nous amène à explorer le rapport entre le conscient et l'inconscient dans le texte. Ce rapport doit être évalué sous les deux aspects de la perception littéraire : l'intention de l'auteur et la réception du lecteur. En relevant et en comparant les productions de rêve dans des formes d'art différentes, nous cherchons à légitimer les avantages de la langue verbale pour représenter les expériences oniriques. Nous penchons à cette étape déjà vers la méthode de la narratologie structuraliste. Il est important de faire reconnaître une instance narrative qui existe a priori dans l'énoncé onirique. En tant que psycho-récit, le récit de rêve connaît une opposition entre l'omniprésence et l'instabilité de la voix de narration, surtout lors de la transition entre le récit de rêve et le récit premier.

Dans la deuxième partie, nous focalisons notre attention sur deux écrivains en particulier : Marcel Proust et Julien Green. En observant les similitudes et les différences de l'écriture de rêve chez Proust et chez Green, ce qui est déterminé par le rapport que l'écrivain entretient avec ses personnages, nous pouvons analyser comment le rêve est rapporté dans le roman par différents styles d'écriture. Nous entrons ensuite dans l'analyse structurelle basée sur les propriétés du rêve, deux enjeux envisagés : préciser ce qui fait du récit de rêve un discours relativement indépendant et en même temps étroitement rattaché avec le récit premier dans

lequel il est encadré ; et révéler le paradoxe de la logique onirique sémantique située dans un axe syntaxique. Une analyse textuelle approfondie sur l'instance narrative du récit de rêve nous permet de repérer le point de vue du rêveur-narrateur dont la responsabilité se déplace entre les différents niveaux narratifs. Nous soulignons aussi l'effet de l'emploi d'un temps généralement continu pour maintenir le déroulement du rêve dans son cours. Et finalement, l'intervention de la perspective de l'imaginaire littéraire fait découvrir les significations sémantiques des séquences oniriques prises dans l'ensemble des images qui vient de l'intérieur. Il s'agit d'un ensemble complet, fermé et équilibré par ses propres dichotomies et antinomies.

La dernière partie est consacrée à l'application de la dynamique tensive de la valeur visuelle du récit de rêve. Pour définir la visualité en tant qu'attribut du texte verbal, il faut d'abord se rendre compte du fait que la visualité textuelle ne réside pas dans une simple représentation de la sensation physique. Elle est déterminée par un sujet énonciateur qui se constitue en une dépendance sémiotique. Selon la narratologue Mieke Bal, la visualité littéraire ne pose pas la problématique sur la simple matérialité de l'objet vu, mais sur la possibilité de démontrer l'acte du regard. Cette précision renferme une structure actantielle autour de l'acte de perception visuelle. Ecrire un rêve, c'est mettre au jour la nuit, concrétiser l'illusion, saisir l'insaisissable et nommer l'innommable. La vision de l'écrivain, créateur du rêve, est dans ce sens une perception première, qui gouverne son univers pour donner le jour, dans l'écriture, à un monde imaginé.

Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)



Auteur : XU Yan

Directeurs : FU Rong, Jean-Pierre CUQ

Année : 2014

Universités : Université des Langues étrangères de Pékin
Université de Nice Sophia Antipolis

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : français, Chine, méthodologie, histoire, identité

La présente recherche part du constat d'un contraste entre l'usage fréquent de la notion de « méthodologie chinoise de l'enseignement des langues étrangères » sur le terrain et l'absence pratiquement totale d'efforts de clarification sur l'expression même. Nous éprouvons un besoin impératif de mener une recherche méthodologique en vue de l'élucidation de cette vision floue, d'autant plus que, malgré la longueur de l'histoire de l'enseignement du français, le milieu du FLE chinois souffre d'un vide regrettable à la conceptualisation des expériences pédagogiques locales.

Pour la présente étude, nous tâchons de reconstituer l'évolution des méthodologies de l'enseignement du FLE en Chine depuis son origine, c'est-à-dire de l'an 1850 jusqu'à nos jours. Par cet effort de passage au passé, nous cherchons à révéler si une « méthodologie chinoise » a été bien constituée en Chine à un moment donné de l'histoire, et le cas échéant, à clarifier son sens.

En vue de relier en cohérence tous les éléments historiques et didactiques retenus, nous recourons à deux principales axes qui se croisent et se complètent.

L'une dite « horizontale » qui consiste à élaborer la chronologie des principales méthodologies appliquées en milieu chinois de l'enseignement du français. Nous pouvons distinguer quatre grandes époques dominées respectivement par la méthodologie traditionnelle durant la deuxième moitié du 19^e siècle, la méthodologie directe dans les années 1920-1940, la méthodologie soviétique pendant les années 1950, et un courant éclectique depuis les années 1960. Elles sont précédées d'une période embryonnaire de l'esprit méthodologique aux 17^e et 18^e siècles, et seront

poursuivies des tentatives de réclamation de l'identité méthodologique nationale qui se mènent depuis une vingtaine d'années en Chine.

L'autre axe suivi est dans le sens vertical. Il s'agit de peindre l'état d'application d'une méthodologie dominante déterminée durant sa période d'influence à trois niveaux suivants : la méthodologie de référence, la méthodologie de conception et enfin la méthodologie d'application. En suivant cette piste, est mobilisée à chaque niveau une variété d'archives et de matériaux historiques, comme discours théoriques, programmes nationaux, plannings des cours, manuels, souvenirs et témoignages décrivant les activités de classe, qui nous dévoile la manière dont les acteurs chinois interprètent un courant théorique déterminé et l'adoptent en contexte chinois.

Cette recherche a ouvert les perspectives suivantes. D'abord, elle a repéré et enregistré les riches idées et expériences pédagogiques accumulées sur le terrain. Ainsi, nous avons le plaisir d'apporter à tous les collègues qui travaillent en FLE en Chine un document de référence assez complet tant en méthodologies qu'en pratiques dont ils pourraient se servir dans la recherche ou dans le travail quotidien d'enseignement. Puis, nous espérons que cette étude réflexive sur les pratiques pédagogiques pourrait éveiller en milieu du FLE une plus grande curiosité pour toute recherche d'ordre méthodologique ainsi que le désir de réaliser un enseignement guidé et conscient. Et enfin, par cette exploration du passé de notre discipline, nous avons éclairé d'où nous venons et ce que nous sommes. Et cette reconnaissance juste de soi-même nous aide à réfléchir au chemin vers lequel nous nous dirigeons.

Médiation culturelle et manuel de FLE : altérité et identité dans *Le français*



Auteur : HUANG Lue

Directeur : PU Zhihong, ACHARD-BAYLE Guy

Année : 2015

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Sun Yat-sen, Université de Lorraine

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : médiation culturelle, altérité, identité, manuel de FLE, représentation, évaluation

Résumé

Un manuel de langue étrangère est un produit, un produit commercial, social et culturel. La fabrication de ce produit dépend du sujet fabricant qu'est l'auteur, des clients que sont l'enseignant et l'apprenant, du contexte de production, notamment celui géopolitique. De même, il reste non seulement un support linguistique ou didactique, mais aussi un médium culturel. Le manuel fabriqué localement, par exemple, en Chine, véhicule à la fois la culture de l'Autre et la culture locale, vu l'identité de l'auteur et les contraintes du contexte de production. Ce qui est le cas de notre objet d'étude, *Le français*, une méthode de quatre tomes pour l'enseignement du français aux niveaux débutant et intermédiaire, largement utilisée à l'échelle nationale chinoise. Pour un manuel local de FLE, la médiation culturelle, même souvent secondaire ou implicite, voire parfois inconsciente du point de vue de l'auteur, consiste également à coordonner l'altérité et l'identité, ces dernières forment une paire paradoxale dont les rapports de force sont à se concurrencer et à se négocier.

Notre étude porte sur l'analyse de la place de la culture de l'Autre et celle du Nous tout en nous demandant comment se négocier les rapports de force entre elles dans ledit manuel. Cette question principale appelle les sous-questions suivantes : Quels sont les contextes socioculturels et géopolitiques de la rédaction du manuel ? Comment l'auteur représente-t-il l'altérité et l'identité ? Quelles attitudes sont

exposées envers l'Autre et le Nous et quels sont les procédés de valorisation / dévalorisation? Comment articuler altérité et identité pour une médiation interculturelle optimale ?

Notre recherche s'enracine dans des théories de l'anthropologie de l'éducation, de l'interculturel et de l'évaluation avec des notions clés comme culture/civilisation, représentation, identité, altérité, médiation (inter)culturelle, attitude... et se concentre sur le contenu socioculturel et le discours du manuel avec une macro-analyse des structures et une micro-analyse du discours par le biais d'une méthodologie appuyée principalement sur la théorie de l'Appraisal.

Notre recherche consiste à révéler les caractéristiques des représentations de l'Autre et du Nous dans ledit manuel et les stratégies de l'auteur pour équilibrer ces deux entités en concurrence, ainsi qu'à suggérer des pistes pour une harmonie entre l'altérité et l'identité dans la réalisation d'un manuel de langue étrangère, autrement dit pour une meilleure médiation interculturelle et la formation d'une compétence interculturelle des apprenants.

Cette thèse se compose de 323 pages sans compter les annexes. Elle se divise en six chapitres. Le premier consiste à introduire les fonctions et objectifs du manuel dans l'E/A d'une langue étrangère, en portant une attention particulière aux médiations culturelle et interculturelle qui y sont à l'œuvre ; sera également présentée l'évolution des conceptions de la culture et des démarches d'enseignement qui lui sont relatives via le matériel didactique de langue étrangère ; enfin, les notions de représentation de l'altérité et de l'identité seront exposées, accompagnées de leurs enjeux, en particulier à travers la valorisation et la dévalorisation dans les manuels de langue rédigés localement.

Le deuxième chapitre présente le cadre méthodologique auquel la présente étude se réfère : les grilles servant à l'analyse des contextes et des composants socioculturels contenus dans le manuel seront exposées, avant de présenter le système de transitivité et de l'Appraisal, qui jettera les bases de notre analyse du discours, révélant les procédés discursifs de la représentation (positive ou négative) de l'altérité et des stratégies identitaires via la valorisation/dévalorisation.

Il s'agit, en troisième partie, de proposer un survol historique des manuels de FLE publiés en Chine, en nous attachant en particulier au contexte socio-historique de la conception et des réactualisations de *Le français* de Ma Xiaohong et en analysant sa considérable influence dans l'E/A du FLE en milieu universitaire chinois, ses intrications au programme officiel national et aux objectifs définis par ce dernier, avant de détailler la macrostructure, la structure interne et la typologie de textes et d'exercices dudit manuel.

La construction des représentations de l'altérité à l'œuvre dans *Le français fait* l'objet de notre quatrième partie : les relations interculturelles et sociales des personnages fabriqués par l'auteur, les lieux et les thèmes des dialogues fabriqués seront envisagés en vue de révéler la valeur communicative et l'altérité en situation « imaginaire » de communication. L'analyse quantitative de la répartition des thématiques socioculturelles ainsi que l'examen de la valeur informative au niveau de l'actualité des textes concernant l'altérité-Français-France sont considérés, avant de mettre l'accent sur l'analyse des attitudes à l'égard de l'altérité, dans la mesure où l'attitude est le sous-système central de l'évaluation. Au cours de cette analyse, une attention particulière sera portée à l'énonciateur, à l'évaluateur, à l'objet évalué et à la manière dont l'évaluation est opérée au sein des énoncés chargés de portée évaluative, qu'elle soit positive ou négative.

Le cinquième chapitre vise à dégager les procédés d'intégration des désignants identitaires chinois : contextualisation chinoise ainsi que hétéro-, auto- et co-représentation impliquant la participation des apprenants. Les stratégies identitaires seront ensuite analysées par le biais de la valorisation/dévalorisation dans le but de révéler à la fois les estimations concernant le Nous et le rapport de force présent entre altérité et identité.

Enfin, l'Autre et le Nous, leur coexistence, leur confrontation et leur équilibre constituent l'axe principal du dernier chapitre. Il s'agit ici de prendre un certain recul afin de nous focaliser plus profondément sur les relations qu'entretient le manuel avec son contexte de production, le sujet qu'est son auteur, et ses contenus culturels en tant qu'objets. Des pistes de réflexions sont enfin proposées concernant l'articulation entre identité et altérité pour la formation optimale d'une compétence interculturelle chez le public apprenant.

Synergies Chine n°10 / 2015



Évènements



Cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France



TAN Ying

Université des Etudes internationales du Sichuan

1. Contexte

En avril 2013, lors de son voyage d'état en Chine, le président de la République française, François Hollande, s'est accordé avec son homologue chinois, le président Xi Jinping, pour célébrer le cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre les deux pays.

Le 27 janvier 2014, débutent simultanément, à Beijing et à Paris, les festivités de cette commémoration, qui s'est poursuivie par différents événements dans les deux pays, durant toute l'année 2014.

2. Ouverture des festivités

Le 27 janvier à Paris a eu lieu le premier événement de la célébration officielle du cinquantenaire en France, Nuit de Chine au Grand Palais, placé sous le haut patronage de Monsieur François Hollande, président de la République. Sous la verrière de la grande Nef transfigurée pour la soirée, artistes chinois et français sont venus à la rencontre du grand public autour d'une mise en scène spectaculaire d'images, sons et lumières. Un spectacle inédit de Bartabas a inauguré l'année du cheval en préambule du Nouvel An chinois.

Les étudiants chinois des universités et grandes écoles françaises ont été les invités d'honneur de la soirée, plaçant ainsi la jeunesse au cœur de ce premier temps fort des célébrations de l'amitié France-Chine tout au long de l'année 2014.

En même temps, se sont déroulées des célébrations au cœur de Beijing, notamment un banquet somptueux et une exposition place Tian An Men ainsi qu'un concert de l'Orchestre symphonique de la Garde républicaine au Musée national, mêlant hymnes nationaux, airs d'opéra et musique de Saint-Saëns.

3. Déroulement

Durant toute l'année 2014, les deux pays se sont attachés à illustrer cet anniversaire par des manifestations innovantes et originales, incarnant les enjeux et les

perspectives de la coopération franco-chinoise pour l'avenir. Les événements ont eu lieu dans l'ensemble des territoires, dans les principales villes chinoises et françaises. A savoir :

Art Paris Art Fair, du 27 au 30 mars 2014 au Grand Palais à Paris : Après la Russie, la Chine était l'invitée d'honneur de l'édition 2014 d'Art Paris Art Fair. Cette invitation, qui coïncidait avec le cinquantième anniversaire de la reconnaissance de la Chine populaire par la France, a mis en lumière différentes générations d'artistes chinois représentés aussi bien par des galeries venues de Beijing, Shanghai et Hong Kong que par des enseignes occidentales.

Fête des lumières, du 5 au 8 décembre à Lyon, fin mai 2014 à Xi'an : Pour célébrer France-Chine 50, la Direction des événements et de l'animation, Fête des Lumières de la ville de Lyon et l'Institution administrative et protectrice des Vieilles Murailles de Xi'an ont décidé de s'associer pour monter sur plusieurs soirs deux événements lumières dans chacune des villes.

Programme de la fondation Charles de Gaulle, 26 et 27 janvier 2014 à Pékin, 28 janvier 2014 à Shanghai : Placé sous le haut patronage du président de la République, le programme de la Fondation Charles de Gaulle comportait un volet scientifique, un volet économique et un volet culturel, grâce notamment au concours de l'Orchestre symphonique de la Garde républicaine qui a participé à l'événement.

Exposition de chefs-d'œuvre des musées nationaux, dès le 8 avril à Beijing : Prévus au printemps à l'occasion de l'inauguration du festival *Croisements*, l'exposition de chefs-d'œuvre français issus des collections des musées nationaux de Versailles, du Louvre, d'Orsay, du Musée national d'art moderne, et du musée national Picasso, s'est tenue à Beijing.

Mois franco-chinois de la science et de la culture, du 25 avril au 25 mai 2014 à Shanghai : Le campus de ParisTech à Shanghai a organisé des conférences scientifiques et culturelles en présence de prix Nobel français. Des ateliers et présentations ont été réalisés par les écoles et professeurs de l'école d'ingénieurs « ParisTech Shanghai Jiao Tong ».

Forum culturel Chine-France, vendredi 6 et samedi 7 juin 2014 : Organisé par l'Institut des études sur l'Europe relevant de l'Académie des sciences sociales de Chine et mandaté par le Ministère de la Culture de la République populaire de Chine, en partenariat avec la Fondation de l'art contemporain de Beijing et le musée parisien du quai Branly, ce forum a réuni des spécialistes chinois et européens de la culture qui étaient invités à échanger autour de thématiques d'actualité liées à la culture, mais également aux sciences humaines et sociales.

Conférence : L'exposition ChiFra, 14 avril 2014 : Lors de l'exposition itinérante d'échanges artistiques sino-françaises ChiFra à Chongqing, l'Université des Etudes internationales du Sichuan en a invité deux artistes - Mme. Nathalie Miel et M. Wang Yishi à donner une conférence sur l'histoire de l'école Nabis ainsi que sur la localisation et la modernité de l'art chinois dans le contexte de la mondialisation.

La Semaine des Cultures francophones à Chongqing, du 17 au 20 novembre 2014 : La Semaine des Cultures francophones a eu lieu à l'Université des Etudes internationales du Sichuan. Cette édition a été suivie de plusieurs événements tels que des conférences, soirées, exposition de peintures, forum, concours, etc.

Exposition de photos et de peintures : Le Général de Gaulle et la Chine, 17 novembre 2014 : Devant la bibliothèque de l'Université des Etudes internationales du Sichuan, une exposition de photos a montré le développement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, en insistant notamment sur l'action du Général de Gaulle en ce sens. En même temps, une exposition de peintures chinoises et françaises avec démonstration a eu lieu.

La cérémonie d'élévation au grade d'Officier, 21 novembre 2014 : M. l'Ambassadeur Maurice Gourdault-Montagne a décoré M. Li Keyong qui a été élevé au grade d'Officier dans l'Ordre national du Mérite de la République française.

Les rencontres poétiques franco-chinoises, du 7 au 9 mai 2014 : Organisé par la Fondation en faveur du développement de la poésie du groupe Zhongkun, soutenu par l'Institut de recherche en poésie chinoise de l'Université de Beijing et par l'Association nationale des études poétiques chinoises, suivant la direction littéraire de Chen Shucaï (Académie des sciences sociales de Chine), le projet a rassemblé huit poètes français et dix-neuf poètes chinois : toutes les nouvelles tendances de la poésie contemporaine française et chinoise ont été représentées.

Concert: La soirée de l'amitié Chine-France, 1^{er} janvier 2015 : Sous le parrainage du ministère des Affaires étrangères et de l'Ambassade de France en Chine, ce concert ayant rassemblé les artistes les plus illustres a eu lieu de manière solennelle dans le nouveau studio de CCTV. Cette fête musicale a aussi indiqué que cette année croisée Chine-France prendrait fin.

Les événements célébrant le cinquantenaire ont connu un grand succès. La Chine et la France ont approfondi leur confiance mutuelle, innové leur coopération et multiplié leurs échanges socioculturels, pour relever ensemble les défis globaux, enrichir sans cesse leur partenariat global et stratégique afin de construire ensemble un avenir plus brillant.

Synergies Chine n°10 / 2015



Annexes



Profil des auteurs de ce numéro

LI Qin est docteur ès lettres (cotutelle de l'Université Paris III et de l'Université des Etudes internationales de Shanghai), spécialité « Didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères » et « langue et littérature françaises ». Actuellement maître de conférences de langue et littérature françaises à l'Université des Etudes internationales de Shanghai, elle a publié plusieurs travaux de recherches sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine et des traductions d'œuvres littéraires françaises en chinois.

LEI Fei est professeur adjoint de l'Université Normale de Chine du Sud, où il assure des travaux dirigés dans la section de la didactique des deuxièmes langues étrangères. Ses intérêts se centrent sur les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français et la culture française.

David BEL a travaillé huit ans à l'Université Normale de Chine du Sud (Canton), où il a monté et dirigé le département de français, tout en s'occupant des coopérations universitaires internationales pour le monde francophone. Il termine actuellement une thèse de doctorat en éducation à l'Université de Montréal, sous la direction de Patricia Lamarre et Fu Rong (Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire: entre discours et réalités). Il poursuit des recherches, seul ou en équipe, dans différents domaines: La didactique des langues réinterrogée par l'analyse critique du discours, La francophonie (notamment la Chinafrique en contexte académique), l'internationalisation universitaire.

ZHUANG Gangqin, docteur en linguistique française, est enseignante de français et directrice du Département des Langues Etrangères Appliquées de l'Université Normale de Shanghai. Ses intérêts se centrent sur les problèmes linguistiques dans la traduction poétique et la didactique du français.

TANG Cheng, diplômé en français de l'École Normale Supérieure de l'Est de la Chine, est enseignant de français à l'École Mondiale des Langues Étrangères de Shanghai depuis 2009. Il enseigne le français en LV2 du 6ème au 8ème au collège et le français ab initio du programme des langues étrangères vivantes sous le cadre de l'Organisation du Baccalauréat International. Il est aussi examinateur assistant de français ab initio du BI.

YANG Yanru, titulaire d'un master en didactique des langues, est professeur de l'Université des Etudes internationales du Sichuan. Elle enseigne le français et la linguistique française. Elle est l'auteur de plusieurs articles portant sur l'enseignement du français et la linguistique, notamment l'auteur de *Français Cours avancé de compréhension et expression orales* (Maison d'Édition de l'Éducation de Shanghai, 2008).

CHEN Jiayin est enseignante-chercheur au Département de français de l'Institut Sino-français de l'Ingénierie Aéronautique (SIAE) de l'Université d'aviation civile de Chine (CAUC). Titulaire d'un Master en langue et littérature française, elle se spécialise dans la recherche et l'enseignement du français et de la communication interculturelle.

Lucile BERTAUX est responsable pédagogique du Département de langue française du SIAE de la CAUC. Titulaire d'un master 2 en didactique des langues, spécialisée en « autoformation et diversification des publics » à l'Université de Lille 3, elle a une expérience de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs d'autoformation dans des universités françaises et à l'étranger.

WANG Wenxin est docteur ès lettres, professeur titulaire à l'Université des Etudes internationales de Shanghai. Il enseigne le français depuis 25 ans et a effectué des recherches sur la linguistique française (en particulier la morphologie) et la didactique du FLE en Chine. Il est aussi le Secrétaire général de l'ACPF (Association chinoise des professeurs de français) et l'un des principaux coordinateurs du *Journal de l'enseignement du français en Chine*. Au sein de son établissement, il assume la fonction de rédacteur en chef du site français.

Marie-Nathalie JAUFFRET est Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication de l'Université de Nice Sophia Antipolis et titulaire d'un Master en Didactique des Langues. Elle coordonne et enseigne au sein du programme de Bachelor in Communication & Entertainment Management de l'International University of Monaco (plus de 80 cultures différentes) et assure la gestion de l'apprentissage des langues étrangères. Ses recherches portent plus particulièrement sur la communication non verbale, subliminale et la sémiotique.

Yuh-Fen SU-HOSTEIN enseigne à l'International University of Monaco et évolue entre la Chine, la France et la Principauté de Monaco dans laquelle elle enseigne le chinois-mandarin à une clientèle internationale de tous âges. Ses diverses expériences professionnelles lui permettent d'aborder la didactique de cette langue sous de multiples aspects.

PANG Maosen est aspirant-chercheur en linguistique française à l'Université des Etudes internationales du Sichuan. Ses intérêts de recherche portent sur la sociolinguistique et la didactique des langues.

Joël LOEHR, Maître de conférences, habilité à diriger des recherches, enseignant-chercheur à l'Université de Bourgogne (France) et à SISU (Chongqing, Chine), est l'auteur d'un ouvrage sur les romans de Malraux, a été à l'initiative du colloque «Malraux et la Chine» (Beida, 2005) et en a édité les Actes. Spécialiste de littérature française des XXe et XXIe siècles, il a par ailleurs publié un ouvrage et des articles d'analyse et de théorie littéraire, notamment dans les revues *Poétique* et *Littérature*.

LIU Wei, doctorant en communication interculturelle, est enseignant de français à l'Université des Etudes étrangères du Guangdong. Ses intérêts de recherche portent sur les problèmes interculturels sino-français, et sur la didactique de la culture française dans les cours de français.

LUO Dingrong, titulaire du doctorat en FLE de l'Université d'Avignon de France, est maître de conférence du département de français. Elle enseigne le français élémentaire de première année depuis une dizaine d'années. Le FLE étant son principal domaine de recherches, elle a publié plusieurs articles sur l'enseignement du FLE, des livres de traduction et des manuels.

XIA Xiaoxiao est docteur en sciences du langage. Elle est maître de conférences de l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine). Ses intérêts se centrent sur la sémantique et la pragmatique liés à l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Agnès PERNET-LIU est maître de conférences en Sciences du langage. Elle enseigne le Français langue étrangère à l'Université des Langues étrangères de Pékin (Chine). Elle est membre associée du laboratoire Centre Interlangues Texte Image Langage (TIL EA 4182. Université de Bourgogne). Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'écriture, le plurilinguisme et l'intertextualité.

DAI Dongmei est docteure en histoire (cotutelle Paris 3 - Université des Langues étrangères de Beijing). Titulaire également du diplôme de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (2001) et d'un DEA en relations internationales obtenu à Paris 1 (2004), elle enseigne le français à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Ses axes de recherches sont la politique linguistique, l'enseignement du français langue étrangère et son histoire en Chine.

TAN Jia, docteur en sciences du langage, est enseignante de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Elle fait des recherches sur l'acquisition

du français et s'intéresse aussi aux pratiques évaluatives dans l'enseignement des langues. Sa thèse portant sur l'acquisition de la spacialité en français chez les étudiants chinois a été publiée en 2014 (Editions d'enseignements et de recherches des langues étrangères).

Julie BOHEC est titulaire d'un master en Français Langue Étrangère et docteur de Français Langue Étrangère à l'Université Lille-Artois. Elle a été enseignante au sein d'Universités en Chine durant 6 ans et est l'auteur de l'article : Les erreurs grammaticales persistantes des apprenants chinois en expression écrite publié dans Annales de l'Université de Craiova en 2014.

LI Jiayi est docteur en sciences humaines. Elle travaille actuellement comme enseignante agrégée de langue française au département de français de l'Université de la Ville de Beijing. Professeur adjoint, elle se concentre sur les études littéraires notamment dans la perspective interculturelle et publie plusieurs articles de ce domaine. Elle est membre de l'Association de la littérature française de Chine.

WEN Ya, titulaire d'un doctorat en littérature française, est maître de conférence au département de français à SISU. Elle est l'auteur d'une dizaine d'articles portant sur l'enseignement de la littérature française en Chine et les réflexions concernant les auteurs français. Ses intérêts portent sur la didactique de la littérature française et l'étude comparative de la poésie franco-chinoise.

LIU Haiqing est Docteur en stylistique littéraire de l'Université Paris IV-Sorbonne et de l'Université de Pékin. Elle enseigne la littérature française à l'Université Renmin de Chine. Ses recherches portent sur les confluences esthétiques entre littérature et art dans l'histoire française. Ayant publié plusieurs ouvrages et articles sur les lettres modernes, elle est notamment l'auteur du livre intitulé *André Malraux : de l'imaginaire de l'art à l'imaginaire de l'écriture* (Paris, L'Harmattan, 2011).

Projet pour le n° 11/2016 :

**Tradition et innovation dans le domaine
du Français Langue Étrangère
PU Zhihong**

Avec la mondialisation économique et le développement rapide des nouvelles technologies, le FLE a connu et connaît d'importantes transformations sur les plans linguistique, didactique et technique ces dernières décennies. Qu'elles constituent une paire, un paradoxe, ou qu'elles entrent en conflit, tradition et innovation restent des sujets actuels de discussion ou de débat dans le milieu de l'enseignement-apprentissage du français. La tradition évoque ce qui est transmis de siècle en siècle, de génération en génération, alors que l'innovation fait penser aux changements, à la nouveauté. L'innovation consiste à introduire de la nouveauté dans ce qui est établi, dans ce qui existe ou ce qui est issu de la tradition. Sans tradition, pas d'innovation. Par conséquent, une réflexion sur la tradition et l'innovation, ainsi que sur leur relation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en Chine en particulier s'avère aussi pertinente que nécessaire dans notre monde en mutation, et pourra être abordée à travers ses différentes dimensions :

1. Tradition et innovation dans les politiques linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ;
2. Tradition et innovation dans l'enseignement du FLE ;
3. Tradition et innovation dans l'apprentissage du FLE.

Les relations entre tradition et innovation pourront être envisagées dans leur dimension bipolaire, mais il est également possible de ne s'attacher qu'à l'un de ces deux pôles ; des politiques linguistiques à la classe en passant par les manuels ou l'apprentissage en autonomie, des stratégies mises en œuvre au matériel pédagogique en passant par les TIC, etc., l'éventail est très large.

Comme pour les numéros précédents, une rubrique *varia* est prévue. Réservée aux chercheurs francophones chinois menant leurs travaux dans un autre domaine que celui de ce numéro 11, elle accueille des études et recherches se situant

dans l'ensemble des Sciences Humaines et Sociales, la culture et la communication internationales, les sciences du langage, les littératures francophones, l'éthique et la théorie de la complexité.

De même, une rubrique consacrée à la publication des résumés de thèses récemment soutenues en Chine ou en France et à des comptes rendus sur les grands événements dans le domaine du FLE (colloques, manifestations, etc.).

Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Chine*

ISSN : 1776-2669 / ISSN en ligne : 2260-6483

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chine.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera toujours traduit en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage
Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Chine, n°10/2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Canada	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chili	Synergies Pologne
Synergies Chine	Synergies Portugal
Synergies Corée	Synergies Roumanie
Synergies Espagne	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Europe	Synergies Sud-Est européen
Synergies France	Synergies Tunisie
Synergies Inde	Synergies Turquie
Synergies Italie	Synergies Venezuela
Synergies Mexique	

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Chine, n°5/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° ZSN6FE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achévé d'imprimer en décembre 2015 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La revue *Synergies Chine* célèbre à la fois le cinquantenaire des relations diplomatiques entre la Chine et la France et le Xe anniversaire de sa fondation. À cette occasion, son numéro 10 est consacré à des recherches particulièrement variées et approfondies : état des lieux et développement de l'enseignement-apprentissage du français en Chine, recommandations aux enseignants pour motiver les apprenants, outils didactiques pour améliorer les compétences lexicales et culturelles, rencontre de la culture cible et de la culture d'origine, littérature française...