Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives

Christine Cuet
Université de Nantes, France

Synergies *Chine* n° 6 - 2011 pp. 95-103

Des enquêtes et interviews auprès d'étudiants chinois montrent que leurs connaissances en anglais, première langue indoeuropéenne apprise, sont utilisées quand ils commencent leur apprentissage du français. Notre perspective de recherche-action est l'apprentissage plurilingue. Il est plus facile pour les chercheurs de travailler en acquisition sur le lexique transparent de l'anglais et du français, mais plus difficile de travailler sur la syntaxe. La langue chinoise et la langue anglaise avec sa tendance isolante se ressemblent souvent plus que l'anglais et le français. Ces deux langues sont pourtant ressentis proches par les Chinois, en raison du lexique transparent, de la proximité géographique et de l'alphabet commun. Par ailleurs, le facteur « pragmatique », soit l'adaptation au contexte de communication, stigmatise des moyens différents d'expression linguistique et culturelle en chinois et en français, pour les mêmes fonctions. Les recherches-action déjà entreprises et proposées dans cet article portent à la fois sur les compétences linguistiques et pragmatiques.

Mots-clés : plurilinguisme, représentations, acquisition, apprentissage, L3.

通过对中国学生的调查和访谈, 我们发现在初学法语的过程中, 英语做为他们掌握的第一门印欧语系外语经常被使用。我们的研究方向是多语言学习. 对于研究者来说, 研究英语和法语词汇学习比较得心应手, 但是对于句法的习得则相对较难. 英语和中文之间的相似度大于法语和英语. 但是因为词汇, 地理相邻和同一字母表等原因, 这两种语言在中国学习者的眼中非常相近. 语用学要素, 即为了适应特定的交际背景, 促使中文和法语在语言或者文化表达方式上是不同的. 这篇文章中要提到的我们的研究即有语言能力的研究, 也有语用能力的研究。

关键词：多语言使用, 表现, 习得, 学习, 第三语言。

Studies shows Chinese students studying French use their knowledge of English which is the first Indo-European language they learn. We are interested in plurilingualism in L2 acquisition and action-research. Researchers find it easier to study how lexicon is acquired based on similarities of French and English than to focus on syntax. However, there are more similarities between English and Chinese than between English and French, even though those languages are often perceived as similar by Chinese people given their common lexicon and alphabet as well as their geographical proximity. Besides pragmatic dimension or adaptation to the communication context tends to highlight different communication strategies used by French and Chinese in same situation and context. Action-research based experiments described in this paper concern both linguistic and pragmatic skills.

Key words: plurilingualism, representations, acquisition, learning, L3.

Introduction

A la suite de la mise en place d'une collaboration universitaire entre l'Université de Nantes et l'Université Océanique de Chine, j'ai publié avec une collègue, professeur d'anglais et de FLE, un manuel contextualisé franco-chinois de FLE (Cuet, Li, Marguerie, 2008). La recherche en acquisition plurilingue montre que les apprenants s'appuient sur leurs compétences langagières en langue maternelle (L1) et dans les autres langues qu'ils connaissent ou apprennent (L2) pour construire une nouvelle compétence en français (L3), en particulier par la comparaison et la réflexion sur le fonctionnement des langues qui favorise l'acquisition de nouvelles langues et a, en retour, un effet positif sur les langues précédemment apprises (Zarate, 2009, Castelotti & Moore, 2008). C'est pourquoi nous avons introduit des exercices de « conceptualisation » (Besse & Porquier, 1984), sous la forme d'exercices de réflexion grammaticale intralinguistique sur le français et d'exercices de comparaison interlinguistique chinois/anglais/français sur des points de grammaire ponctuels (Cuet, 2009). Coste (2002) définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

Notre hypothèse était que cette approche plurilingue de l'enseignement du français avec les apprenants débutants qui ont déjà une compétence en anglais pourrait faciliter leur appropriation du français. Pour tester notre hypothèse, nous avons fait passer des questionnaires et réalisé des interviews afin de savoir dans quelle mesure les apprenants s'appuient sur l'anglais, première langue indo-européenne apprise, quels que soient le contrat didactique de la classe à propos des langues ou les techniques d'enseignement. Nous avons également analysé des productions d'apprenants afin d'y trouver des traces de l'anglais. Nous n'avons pas accès aux processus internes d'acquisition, c'est donc cette verbalisation qui nous permet d'accéder aux représentations sur les langues et l'apprentissage et à l'influence translinguistique. Nous avons aussi réfléchi à des exercices ponctuels possibles, d'où ma proposition de quelques pistes pour la recherche-action dans le domaine du lexique, de la syntaxe et du discours, à partir d'erreurs récurrentes des apprenants.

1. Les représentations sur l'anglais, première langue indoeuropéenne apprise

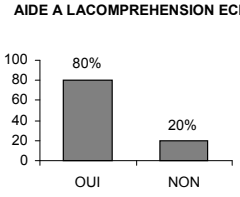
1.2. Débutants (A1-A2)

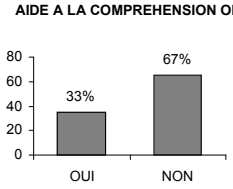
L'analyse des questionnaires des débutants, inscrits à l'université (Pékin et province du Shandong) et/ou à l'Alliance française (102 questionnaires) montre que 60 % suivent des cours de français uniquement à l'Alliance française et que 40 % suivent en même temps des cours de français à l'université. Le français est leur deuxième langue indo-européenne après l'anglais. Certains apprennent aussi simultanément d'autres langues, en particulier le coréen, le japonais et le russe. Ces questionnaires ont été recueillis entre 2006 et 2008 par des étudiants de Master FLE en stage en Chine dans diverses institutions, d'où une certaine hétérogénéité du public ; le point commun des

questionnaires retenus pour le traitement des données étant une formation préalable en anglais au lycée ou à l'université.

Les réponses à deux stéréotypes répandus en Chine sont les suivantes : 56% sont d'accord avec l'idée qu'« on est bon en français quand on est bon en anglais », mais 69% pensent qu'« il faut oublier l'anglais si l'on veut bien apprendre le français ». Pourtant, 80% affirment bien parler anglais, et presque tous voient des similitudes entre le français et l'anglais qu'ils considèrent comme deux langues proches, alors que le chinois paraît beaucoup plus distant, en raison notamment de l'éloignement géographique et son système d'écriture.

Les apprenants cherchent ou pensent directement à un mot anglais identique ou similaire quand ils rencontrent un mot français inconnu. C'est pourquoi, à la question « Est-ce que vos connaissances en anglais vous servent pendant vos études de français ? », plus de 80 % répondent « oui », la similarité de l'orthographe des mots dans les deux langues est une aide à la compréhension écrite. En revanche, à l'oral, 67% pensent que l'anglais a une influence négative sur l'apprentissage du français, étant donné la prononciation très différente des mots identiques ou similaires dans les deux langues. La proportion est donc largement inversée entre l'écrit et l'oral.



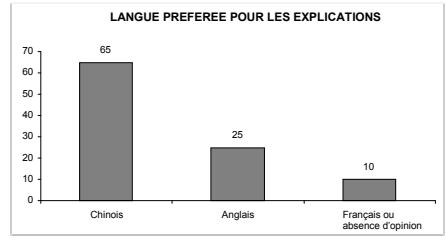


« Au début, l'anglais nous empêche de prononcer les lettres du français correctement. On les toujours confond. Mais, plus tard, l'anglais nous aide à comprendre assez de choses du français. »
« Beaucoup de mots dans l'anglais ressemblent beaucoup à ceux du français. Cela nous aide à mieux comprendre le sens et à plus facile apprendre par cœur. »

L'étude qualitative d'autres remarques montre aussi que beaucoup d'apprenants manquent de confiance par rapport à leur niveau d'anglais et qu'une représentation forte est la crainte de confondre les deux langues.

« Il y a beaucoup de mots français et beaucoup de mots anglais qui sont similaires. Ainsi à la suite d'apprendre le français, on oublie l'anglais, c'est pour mieux apprendre le français, c'est facile de les confondre. »
« Elle est belle mais très compliquée. Il y a toujours des exceptions. Donc, au début, je me mêle toujours. Mais maintenant, je pense que ces deux langues peuvent s'aider mutuellement. »

D'autre part, en l'absence d'expériences antérieures, étant donné le cloisonnement de l'enseignement des langues, ils manquent également de confiance dans un nouveau modèle qui viserait à utiliser et renforcer leurs compétences générales en langues, apprises simultanément ou consécutivement, par des comparaisons interlinguistiques ponctuelles, ce qui va aussi à l'encontre des habitude d'apprentissage par cœur du vocabulaire et des règles de grammaire.



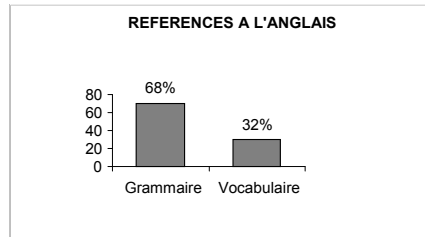
A la question « Préférez-vous que le professeur explique et traduise en anglais ou en chinois quand vous ne comprenez pas ? », seulement 25% ont une préférence pour l'anglais, la majorité choisit le chinois. 10% ne se prononcent pas ou notent « français ».

Les enseignants chinois interviewés par les étudiants affirment, pour la plupart, qu'ils ne parlent jamais anglais dans leur classe, certains recourent parfois à l'anglais, mais seulement pour traduire un mot ou expliciter un point de grammaire difficile à expliquer en chinois, afin de ne pas perdre de temps. L'alternance codique a de ce fait une fonction essentiellement utilitaire. Ils préfèrent utiliser le chinois, même quand ils ont un très bon niveau en anglais. Ce sont souvent les professeurs français qui passent par l'anglais, langue « passerelle », quand ils ne connaissent pas ou peu le chinois pour les traductions et explications métalinguistiques, mais sans forcément comparer les langues, car les professeurs français sont aussi marqués par leur apprentissage cloisonné des langues étrangères.

1.2. Intermédiaires (A2-B1)

92 questionnaires ont été recueillis auprès d'étudiants intermédiaires, dans des conditions similaires. Nous les avons aussi interrogés sur leurs stratégies d'apprentissage. Avec le recul, ces étudiants pensent que l'anglais les a aidés et les aide encore à comprendre le français. L'analyse qualitative des réponses fait état de la « ressemblance » entre les mots et certains points de grammaire étudiés auparavant en anglais, comme la morphologie grammaticale (l'article et la conjugaison), jugée beaucoup plus complexe en français. Ils insistent sur le fait que l'anglais a été utile pour comprendre le lexique au début de leur apprentissage. Par la suite, au fur et à mesure de leurs progrès, c'est surtout pour des questions de syntaxe comme l'ordre des mots, la phrase complexe ou l'utilisation des temps verbaux. Leurs observations et réflexions peuvent les conduire à comparer les trois langues et à se dire : « c'est comme en anglais/en chinois », « c'est différent de l'anglais/du chinois ». Ces comparaisons sont souvent intuitives, certains affirment qu'ils n'en ont véritablement pris conscience qu'au moment de l'enquête.

« Parfois l'anglais m'aide à comprendre la grammaire très difficile du français, parce qu'il y a un peu de points communs entre ces deux langues. »
« A mon avis, l'anglais m'aide beaucoup à comprendre le français. Il m'aide à comprendre mieux les grammaires, surtout l'utilisation du temps. Et le chinois m'aide à choisir les bons mots pendant la rédaction. »



70% des étudiants de niveau intermédiaire ont une préférence pour le « tout en français », puisqu'ils ont une meilleure maîtrise du français et qu'ils ont acquis un langage métalinguistique grammatical. Cependant, 30% sont encore attachés aux explications en chinois ou en anglais, quand ils ont des difficultés à comprendre en français un point de

syntaxe. Le mode langagier devient donc de plus en plus monolingue, dans la classe de langue, à mesure que le niveau de compétence en français augmente.

2. La distance entre les langues

Les recherches actuelles en acquisition s'intéressent aux passerelles qui se construisent entre les différents systèmes linguistiques en présence (Forlot, 2009). Le CECR (2001) souligne qu'un apprenant « ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». Le problème n'est pas seulement celui de la typologie des langues, proximité ou distance, mais celui des transferts dans le développement de l'interlangue, qui dépend aussi de la perception du sujet apprenant de la spécificité de sa langue première et de la distance qui la sépare des autres langues. A cela s'ajoutent les représentations sociales sur les langues et les variables individuelles comme le niveau perçu de compétence dans les langues constitutives du répertoire langagier, l'utilisation plus ou moins fréquente et récente de ces langues, leur statut valorisé ou non, ainsi que les modes de communication proposés, selon que les cours de français sont uniquement en français ou que les alternances codiques sont autorisées. De manière générale, les apprenants « perçoivent et organisent, subconsciemment ou consciemment, les données de la langue cible » (Besse & Porquier, 1984). Ils ne le font probablement pas uniquement par rapport à leur première langue de socialisation quand ils ont eu des contacts avec d'autres langues.

Une hypothèse est que la L2 serait prioritairement la source d'influences interlinguistiques. C'est évident dans le cas de l'anglais et du français pour le lexique partagé par les deux langues, d'où aussi la représentation très forte que ces deux langues sont proches pour les apprenants chinois, alors qu'elles apparaissent plus distantes pour les locuteurs européens, puisqu'elles n'appartiennent pas à la même sous-famille indoeuropéenne. Cette représentation est renforcée par la proximité géographique et l'alphabet latin. Pourtant, l'anglais est une langue indoeuropéenne à tendance isolante, ce qui la rapproche aussi du chinois : majorité de mono/bisyllabes, morphologie beaucoup plus simple que celle du français, procédé morphologique de composition des mots alors qu'en français le procédé de dérivation ou la structure avec complément du nom sont plus fréquents :

apple-tree en anglais, pomme-fruit-arbre 苹果树 *- píng guǒ shù (procédé de composition) ; pommier en français (procédé de dérivation).*
Train ticket en anglais, 车票 *- Chē piào en chinois ; ticket de train en français (complément du nom).*
night-club en anglais, 夜总会 *- Yè zǒng huì ; boite de nuit en français.*

3. Pistes de recherche-action

A partir d'un corpus de textes narratifs que j'ai recueilli en France et en Chine avec l'aide de mes étudiants de Master FLE (niveau intermédiaire et intermédiaire/avancé - entre A2 et B2) et que je complète régulièrement, j'analyse les erreurs pour y chercher les difficultés spécifiques aux Chinois dues à l'interférence entre les langues ainsi que les traces des processus acquisitionnels qui sont visibles quand il y a des ratures. La méthode est empirique, il ne s'agit pas de faire entrer des erreurs dans des cadres préétablis mais de construire des classifications spécifiques au public et, dans les productions de bonne qualité, de rechercher les erreurs qui pourraient être en cours de fossilisation.

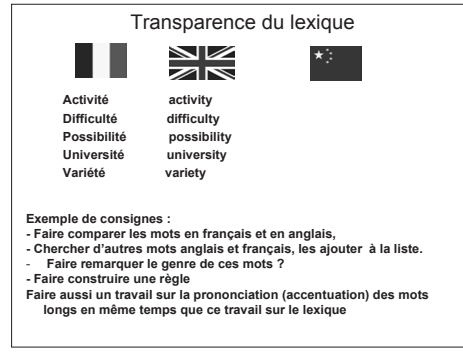
C'est la fréquence d'un même type d'erreur qui permet de la catégoriser, puis, à partir d'exemples en français avec traduction en anglais et en chinois de créer des exercices ponctuels de conceptualisation sur les plans lexical et syntaxique.

3.1. Le lexique partagé anglais/français

Des recherches européennes portent sur l'intercompréhension entre les « langues parentes », notamment les langues romanes. Pour les Chinois, l'anglais ayant emprunté une grande partie de son vocabulaire courant au français, l'apprentissage du français après l'anglais est facilité par la transparence du lexique. Mais des erreurs du type « le moine a retourné » pour « le moine est revenu / le moine est rentré » qui est un calque de l'anglais « return » ou « il a fait la cuisine et il a vécu confortable », alors que « confortable » s'emploie en français dans un autre contexte, sont nombreuses.

« Sa mère doit avoir la même coleur comme elle » : influence de color en anglais mais présence de la règle d'écriture -or en anglais / -eur en français (professeur, ambassadeur…).
« Ils ont couri jusqu'à rivier » : le mot « rivière » est connu phonétiquement, mais la règle d'écriture -er en anglais / -re en français (lettre, octobre…) n'est pas appliquée ; surgénéralisation de la forme en -i du participe passé des verbes en -ir.

A partir d'une typologie des mots transparents en français et en anglais (Cuet 2009), l'exemple qui suit propose un exercice sur le paradigme des mots -ty en anglais dont la règle de réécriture est -té en français, les mots inconnus pouvant être traduits en chinois. Il y a certainement des exceptions, mais l'exercice consiste en priorité à faire réfléchir et découvrir des régularités dans le fonctionnement des deux langues. Ce travail peut aussi être complété par de la correction phonétique à partir de ces mots polysyllabiques puisque les langues anglaise et française diffèrent sur le plan prosodique. L'anglais étant une langue à accentuation de mot mobile, la notion de séquence prosodique fondée sur l'accent fixe du français et les groupes de souffle liés à la syntaxe est difficile à acquérir par les Chinois, d'où les nombreux problèmes rencontrés concernant les enchaînements et les liaisons, phénomènes prosodiques typiques du français.



3.2. La syntaxe : quelle langue à l'origine des calques ?

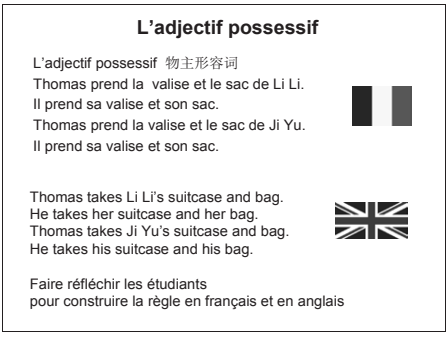
Les recherches en syntaxe à propos de l'influence d'une L2 sur l'apprentissage d'une L3 sont beaucoup moins nombreuses que les recherches portant sur le lexique. Dans la classe de langue, la plupart des productions réussies passent inaperçues aux yeux de l'observateur, dans la mesure où elles correspondent à la norme de la langue cible, qu'il s'agisse, soit de calques provenant d'une ou des langues du répertoire langagier, soit de nouvelles structures acquises conformes à la langue cible. Dans les travaux habituels sur la construction de l'interlangue, seules les erreurs sont relevées et font l'objet d'analyses. Ces erreurs ne recouvrent d'ailleurs pas forcément les travaux prédictifs en analyse contrastive à partir de la langue maternelle. Il est possible que

l'ensemble du répertoire langagier soit convoqué dans l'apprentissage du français car le chinois mandarin peut être la langue seconde des étudiants et ils peuvent apprendre simultanément d'autres langues. Mais les calques sont-ils dus au chinois, à l'anglais, ou aux deux langues quand les structures syntaxiques sont identiques ?

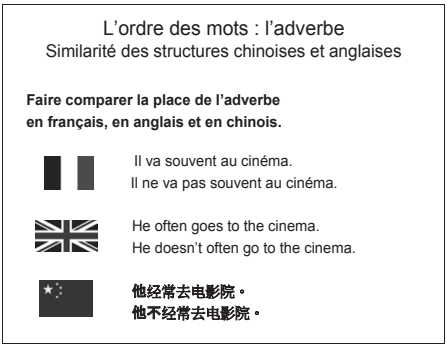
« C'est un homme avec son enfants. Il a trois enfants » : calque de l'anglais.
« La femme enseigne (sa corrigé) son petit-fils à lire » : traduction de « teach » et correction du possessif.

Dans le cas du possessif, les structures du chinois, de l'anglais et du français sont différentes, même si les structures anglaises et françaises se ressemblent. Sur le plan morphologique, il est facile d'identifier l'influence de l'anglais, quand l'étudiant accorde l'adjectif possessif avec la personne au lieu de l'objet (« *c'est sa valise et sa sac », en parlant d'une femme), mais l'erreur pourrait aussi être due à un mauvais choix pour le genre du mot sac ou à l'utilisation consécutive de formes identiques du possessif due à leur proximité dans la phrase. Ce n'est qu'en interrogeant l'étudiant que l'enseignant peut s'en assurer afin de ne pas faire d'interprétation erronée par rapport à la correction qui s'ensuivra.

« Il avait une longue queue et un petit noir corps » : calque de l'anglais « long tail » et antéposition de l'adjectif de couleur.
« Un grisâtre manteau couvre son corps » : antéposition de l'adjectif.
« Le bébé est très plaisir. Il toujours sourrit et me regarde » : antéposition de l'adverbe toujours.
« Mais il toujours ne pêche rien » : idem.



Pour l'ordre des mots, le travail d'analyse est moins évident, car des structures peuvent être similaires en anglais et en chinois, par exemple la place de l'adverbe et la place de l'adjectif. Dans ce cas, l'erreur est-elle due à l'influence du chinois ou de l'anglais ? Il est possible que l'anglais renforce le calque pour l'exemple de l'adverbe placé avant le verbe, dans le cadre de l'hypothèse de l'influence plus importante de la langue 2 sur la langue 3. Mais il peut s'agir du chinois, la structure de l'anglais ayant été assimilée sans difficulté à la structure chinoise.

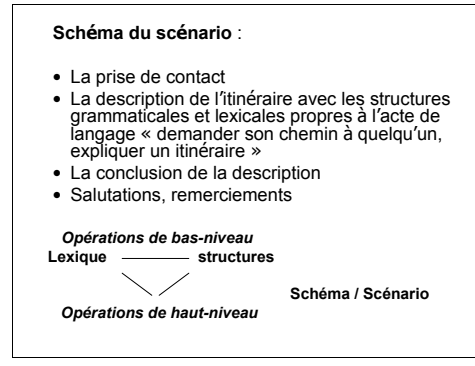


3.3. Les schémas interactifs : calques culturels du chinois

Les exemples précédents concernent la compétence linguistique (lexique, morphologie et syntaxe). La construction des schémas interactifs, en particulier à l'oral, porte sur les différentes composantes de la compétence de communication, non seulement linguistique mais aussi discursive et socioculturelle. Beaucoup d'étudiants disent qu'ils

pensent en chinois et traduisent du chinois en français, ce qui explique l'étrangeté de certaines productions pourtant correctes sur le plan linguistique mais non conformes car construites à la manière chinoise et parfois à la source de malentendus sur le plan interculturel. Par exemple, dans la description des itinéraires, à partir d'un corpus oral d'étudiants débutants (Cuet 2009), la distance est très souvent exprimée en temps, pour se rendre d'un endroit à un autre, ce qui est rare dans les corpus français similaires, sauf demande explicite, car les distances dans les villes sont généralement courtes ; autre exemple : la mention des directions à prendre par les points cardinaux, alors qu'en français, ils sont plutôt utilisés pour la description de la position des villes les unes par rapport aux autres. Par ailleurs, même si j'ai souvent entendu que « les Français parlent pour ne rien dire », dans le scénario interactif à la française, je pense qu'il est nécessaire d'insister sur les formules pour la prise de contact, les salutations et les remerciements.

Ce schéma du scénario interactif explicite une approche qui distingue les opérations de haut niveau (la construction du scénario mais aussi les comparaisons interculturelles (Pu, 2003) et interlinguistiques où l'activité métalinguistique et métacognitive peut favoriser l'attention sur les formes et permettre la procéduralisation des connaissances) et les opérations de bas niveau (en français : lexique à mémoriser, structures syntaxiques et morphologie à automatiser, en fonction de l'acte de langage).



Conclusion

Une ou plusieurs langues peuvent être activées pour la construction de l'interlangue. L'analyse des corpus montre qu'il s'agit de l'anglais pour le lexique, de l'anglais et du chinois qui se renforcent mutuellement pour la syntaxe, et du chinois pour le discours. C'est pourquoi des recherches-action sur les comparaisons interlinguistiques d'un point de vue contrastif ainsi qu'un travail réflexif sur les langues et métacognitif sur les productions avec les étudiants me paraissent utiles à mener pour mieux comprendre comment les différentes langues du répertoire langagier interviennent dans la construction de l'interlangue. Ces recherches nécessitent une collaboration entre les enseignants-chercheurs de didactique et les professeurs de langue. Le temps nécessaire au recueil de données, aux observations participantes et aux entretiens de type ethnographique ainsi qu'un suivi régulier des sujets faisant l'objet d'une étude de cas, explique en partie la difficulté à étudier ce mécanisme d'acquisition plurilingue pour mieux le comprendre. Mes propositions de recherche-action sont donc orientées en direction d'un enseignement introduisant des activités plurilingues qui pourraient développer de nouveaux modes d'apprentissage favorisant l'activité métalinguistique et la métacognition.

Bibliographie

Besse, H., Porquier, R., 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Coste, D., 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n. 6, pp. 115-123.

Cuet C., Li Z., Marguerie A., 2008. *Français, communication et pratique*. Beijing : Higher Education Press. Manuel + CDROM MP3. 207 pages, 4 unités, 12 leçons.

Cuet, C., 2008. « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement des langues et innover dans l'élaboration de manuels ». In : *Recherches en didactique des langues. L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Cahiers de l'ACEDLE, Vol. 5, n. 1, pp. 151-166. http://acedle.org/IMG/pdf/Cuet_Cah5-1.pdf

Cuet, C., 2009. « Enseignement plurilingue en Chine. Une voie pour la recherche ? ». In : Forlot, G.., *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Paris : L'harmattan, coll. espaces discursifs, chap. 6, pp. 117-140.

Cuet, C., 2009. « Elaboration d'un manuel pour l'enseignement du français langue étrangère en Chine : le poids de la norme linguistique ». In : *Quel français enseigner : La question de la norme dans l'apprentissage/enseignement*. Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique, pp. 345-360.

Moore, D., Castellotti V., 2008. *La compétence plurilingue : Regards francophones*. Berne : Peter Lang, Coll. Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages.

Pu, Z., 2003. *Politesse en situation de communication sino-française*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

Zarate, G., et al. 2009. *Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines.