

Pu Zhihong
Université Sun Yat-sen de Chine



Résumé : *Suite à une enquête menée au sein du Département de français de l'université Sun Yat-sen, nous constatons que le plurilinguisme dans l'interlangue présente, parmi d'autres, trois caractéristiques canoniques : l'interférence de la langue et de la culture maternelles, un répertoire verbal un peu « troublé » en situation de communication, et une interférence de retour des langues étrangères acquises sur la langue maternelle, qu'il existe un écart entre la compétence linguistique et celles pragmatique et stratégique. Ce qui n'implique-t-il pas un enseignement/apprentissage prioritairement orienté sur l'acquisition des connaissances linguistiques, mais peu suffisamment sur les compétences pragmatiques et communicationnelles ?*

Mots-clés : *plurilinguisme, interlangue, interférence, acquisition, enseignement/apprentissage du français.*

摘要：我们在调研和分析中山大学法语专业学生的语用问题时，发现多元语言在中介语中呈现三种较典型现象：母语和母文化影响语用语言失误和社交语用失误；在交际情境中大脑语言库有时出现浑沌；目的语的习得对母语语用会产生一定的影响。此外，学生的语言能力和语用能力不在同一个水平线上。这是否与重语言教学轻语用和交际能力培养相关呢？

关键词：多元语言；中介语；干扰；习得；法语教学

Abstract: *Following a survey conducted in the Department of French language of Sun Yat-sen University, we've noticed that the multilingualism in the interlingua presents, among others, three canonical characteristics: the interference from the mother tongue and culture, a verbal repertoire « confused » during the communication and the backward interference from the acquired foreign languages in the mother tongue. There is also a difference between the linguistic competence and the pragmatic and strategic competences. Doesn't it imply a teaching/learning method for which priority has been given to the acquisition of linguistic knowledge, but not to the pragmatic and communication competences?*

Key words: *multilingualism, interlingua, interference, acquisition, teaching/learning of French.*

Pour nos apprenants de français, dont le chinois est la langue maternelle et qui ont effectué un apprentissage de l'anglais pendant plusieurs années, le français constitue la 2^{ème} langue vivante étrangère. Comment le plurilinguisme se traduit chez ces trilingues lors de leur communication en français et en chinois ? Telle est la problématique de cette enquête.

1. Quelques mots sur l'enquête

Nous avons mené une enquête sur des activités de langage tels le dit (l'énoncé), le dire (l'énonciation) et les comportements non-verbaux des étudiants chinois spécialistes de français sur un échantillon constitué d'une classe de 28 étudiants de deuxième année dont le volume horaire de formation atteint environ 1200 heures. Ce choix se justifie par le fait que l'enseignement universitaire du français comme spécialité en Chine se divise en deux étapes : la phase dite 'fondamentale' (2 années), suivie de la phase 'avancée' (2 années également). L'étape 'avancée' touche davantage à des domaines spécifiques que sont la littérature, le français des affaires, le français du secrétariat, la traduction, la presse... etc. ; aussi, il nous a semblé judicieux, en raison de l'hétérogénéité des cours proposés en 3^{ème} et 4^{ème} années, d'orienter notre recherche sur l'étape fondamentale des deux premières années du cursus de français, axé sur les compétences fondamentales.

Nous avons de ce fait conçu dix situations de communication basée sur l'acte de parole « S'excuser » et dix autres basées sur l'acte « Faire un compliment ». Ces situations comportent des variations portant sur le statut des interlocuteurs, leur âge, leur sexe, la relation interpersonnelle, le degré des actes menaçant la face d'autrui (Brown et Levison, 1987), etc. En expliquant clairement nos méthode et objectif, nous avons demandé à plusieurs reprises aux enquêtés de se mettent 'en situation de culture française', c'est-à-dire comme face à un natif, pour réagir en français sur le dire et le faire appropriés, avant de leur demander de réagir dans les mêmes situations en chinois et dans le contexte chinois.

Quant aux analyses, nous avons choisi « qualitatives » au lieu de « quantitatives », vu notre objectif d'étudier en profondeur les problèmes et leurs causes, mais aussi la taille insuffisante de notre échantillon pour la méthode quantitative. Nous avons recouru à une analyse de discours divisée en quatre parties : le lexique et la syntaxe (niveaux superficiels), puis les actes de parole et les stratégies de communication (niveaux sous-jacents). Grâce à ces critères, nous avons tenté de comprendre comment les sujets utilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue d'atteindre un objectif déterminé, et ainsi, de définir les caractéristiques du plurilinguisme dans l'interlangue de nos étudiants.

2. Plurilinguisme et interlangue

Ces dernières années, le plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage des langues. Cette approche met l'accent sur « le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle ne classe pas ces

langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. » (Cadre européen commun de référence pour les langues, appelé ci-après le CECR, 2001 :11). Il est cependant important de mentionner que la compétence trilingue de nos apprenants ne constitue pas un faisceau de compétences égal, uniforme et parfait auquel ils peuvent recourir avec souplesse en ce qui concerne le français. En effet, ils se situent davantage en situation de semilinguisme (Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1998 : 21), à savoir en tant que « faibles semi-locuteurs » (weak semi-speakers, idem.) disposant d'une compétence encore plus ou moins restreinte dans la langue visée.

D'après Py (1991 : 150), « la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangue. » L'interlangue désigne un état de système transitoire de la langue dans l'apprentissage, caractérisé par des traits de la langue cible, de la langue maternelle et/ou des autres langues acquises antérieurement. L'apprentissage d'une LV2 ou l'évolution d'une interlangue est un continuum partant du « degré zéro » et allant vers les compétences des natifs. Ce processus peut se diviser selon Corder (1973) en trois étapes : *pre-systematic*, *systematic* et *post-systematic*. Le « pré-systématique » désigne l'étape où l'apprenant ne sait pas encore comment exprimer son intention de communication en langue cible, car ses connaissances restent de l'ordre de l'intuitif à l'égard des règles de fonctionnement de cette langue et il commet de ce fait régulièrement des erreurs lors de son utilisation. Le second pallier, dit « systématique » concerne la période où l'apprenant est déjà doté d'un système de fonctionnement de la langue cible, mais sans l'avoir réellement intériorisé, c'est-à-dire à partir d'un environnement social et langagier naturel ou « proche-naturel ». Enfin, le niveau « post-systématique » définit l'étape où l'apprenant s'est constitué un système relativement complet relatif à la langue cible, sans être cependant parvenu à s'approprier des habitus, commettant ainsi encore occasionnellement des erreurs de communication.

Brown (1987) divise pour sa part ce processus en quatre étapes : 1. *random errors*, 2. *Emergent state of interlanguage*, 3. *Systematic*, 4. *Stabilization*. Les deux premiers correspondent plus ou moins à l'étape *pre-systematic* de Corder. Seulement, il a souligné le caractère aléatoire des erreurs au début de l'apprentissage. Le troisième et le quatrième équivalent à *systematic* et *post-systematic* de Corder, malgré les nominations différentes. Quant au CECR (2001), il fractionne ce processus d'apprentissage d'une manière différente en le classifiant en six niveaux de compétence : Niveau introductif ou découverte, Niveau intermédiaire ou de survie, Niveau seuil, Niveau avancé ou utilisateur, Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective et Maîtrise. Ces six catégories se regroupent tous les deux en trois niveaux généraux A, B et C qui correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. La division du CECR, sans souligner la notion de l'interlangue comme Corder

et Brown, nous définit le processus de l'apprentissage de langue avec plus de précision et en combinaison avec les compétences générales et les compétences communicatives langagières à former.

Nous supposons que nos enquêtés se classent au niveau systématique de Corder ou plus exactement au niveau général B, entre Niveau seuil et Niveau avancé du CECR, puisqu'ils ont déjà à leur actif 1200 heures de français et sont plus ou moins dotés d'un système sur les règles en langue cible. Néanmoins, faute d'intériorisation suffisante, en pratiquant cette 3^{ème} langue qu'est le français, le semilinguisme peut apparaître dans l'interlangue en fonction des facteurs culturels et situationnels tels que les champs, les rôles, le statut des participants, les actes engagés, les stratégies mises en oeuvre, la finalité de l'interaction, le contexte, le ton, etc.

3. Interférence de la langue et de la culture maternelles

Il existe des similitudes et des différences entre différents systèmes de langues. Dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère, la mise en oeuvre d'une activité dans une situation donnée pourrait être facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est dans ce cas qualifié de transfert positif. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif. (Cuq, 2003 : 240).

Ayant étudié le français pendant deux ans, les étudiants ont à leur disposition suffisamment d'éléments lexicaux et grammaticaux pour assurer la communication en français dans des situations quotidiennes telles « s'excuser » et « complimenter ». Néanmoins, leurs stratégies de communication restent souvent enracinées dans leur culture maternelle, comme le souligne l'exemple suivant :

« La directrice de ta société est très compétente dans la gestion, tu l'estimes beaucoup. Un jour, vous buvez ensemble un café, profites-tu de cette occasion pour la complimenter ? Si oui, qu'est-ce que tu lui dis ? »

La réponse typique est : *Oui, je dis : « J'admire beaucoup votre talent et vos compétences de direction. »* et 71% des enquêtés ont choisi ce genre de compliment à l'égard de la directrice. Dans la culture chinoise, la relation verticale véhicule davantage les compliments du bas vers le haut, alors que dans le contexte français, les compliments se font plus difficilement dans ce sens (d'une manière générale, les compliments sont peu fréquents dans une situation professionnelle. On a l'habitude de remercier ses collaborateurs, les féliciter pour le travail accompli mais il n'y a pas cette notion d'admiration et de respect pour le supérieur). Dans cette réponse, on constate que l'énoncé est morphologiquement et grammaticalement correct, néanmoins, il ne correspond pas aux normes sociales d'interaction en France, mais à ceux en Chine. Ainsi pouvons-nous dire que les normes de culture maternelle sous-tendent cette énonciation en langue cible.

Le calque de la langue maternelle se présente aussi de temps en temps dans la production en français. Dans la situation «*Tu as aidé ton ami à résoudre un problème difficile. Il t'en remercie. Qu'est-ce que tu lui réponds ?* », cinq enquêtés ont répondu «*C'est mon devoir.* » Ce réplique calque un énoncé habituel de la langue chinoise dans ce genre de situation «*ZHE SHI WO YING GAI ZUO DE* » (C'est ce que je dois faire).

Le transfert de la langue maternelle se présente de manière différente dans des situations d'excuses : les modes de pensée et les stratégies sont plus ou moins proches de la langue cible comme en témoigne la situation suivante :

«*Ton ami français t'invite à déjeuner chez lui ce week-end, tu n'es pas disponible, Qu'est-ce que tu lui dis ?* »

Les structures des réponses typiques sont :

Excuse + explication, par exemple :

«*Excuse-moi, je ne suis pas disponible ce week-end.*»

ou excuse + explication + proposition d'un autre moment, par exemple :

«*Excuse-moi, je ne suis pas disponible ce week-end. Nous déjeunerons la semaine prochaine ?* »

ou encore remerciement + excuse + explication, par exemple :

«*Merci pour ton invitation (ou je suis très content d'être invitée à déjeuner chez toi), mais je m'excuse, je ne suis pas disponible ce week-end.*»

Dans ces réponses, on constate que la morphosyntaxe et les stratégies correspondent aux habitudes des Français. Dans les langues chinoise et française, on utilise à peu près les mêmes logiques et syntaxes pour ce type de situations d'excuses. En conséquence, la langue et la culture maternelles peuvent faciliter l'accès des étudiants chinois vers les réactions appropriées à une situation française. Nous qualifions ce genre de phénomène de «*transfert positif* ».

«*Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles des frontières linguistiques hétérogènes les uns aux autres.* » (Cuq, 2003 :139) Dans la présente enquête, le plurilinguisme se traduit le plus souvent par un déséquilibre entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique, c'est-à-dire une morphosyntaxe de la langue cible qu'est le français, mais des modes de pensée et des stratégies de communication de la langue maternelle qu'est le chinois. La langue et de la culture maternelles interfèrent beaucoup la compétence pragmatique et communicative de nos étudiants dans la communication en langue française.

4. Un répertoire un peu «*troublé* »

Nous constatons un autre trait de la compétence plurilingue dans l'interlangue : un répertoire linguistique un peu troublé. «*La compétence plurilingue autorise des combinaisons, des alternances des jeux sur plusieurs tableaux* » (Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1998 :13). Dans un même répertoire se trouve un

ensemble riche de variétés langagières et d'options à disposition de l'apprenant. Or, nous remarquons que nos apprenants n'ont que des connaissances vagues à l'égard des règles pragmatiques et culturelles du français. Face à une situation donnée, ils recherchent d'abord dans leur répertoire les composantes de la langue cible puisqu'elle est la langue véhiculaire de la communication. S'ils ne les y trouvent pas, ils ont recours à leurs connaissances acquises dans les autres langues, en particulier la langue maternelle, bien intériorisée et enracinée. Ils réalisent alors leur *Code swiching* (une expression de Gumperz, c'est-à-dire un changement périodique de codes linguistiques, d'emploi de mots, de groupes de mots d'autres langues) non pas en fonction de la situation à satisfaire, mais en fonction de la disponibilité de leurs connaissances. Dans le cas où les étudiants se sentent « en danger », les combinaisons des composantes en sont généralement perturbées : il s'agit en effet d'une recherche « à tout prix » dans le répertoire verbal 'n'importe quel élément' en vue d'accomplir l'activité de communication.

Dans la situation : « *Tu es enseignante dans un lycée, un de tes élèves est très assidu dans ses études et a obtenu une très bonne note à un examen. Imagine un mini-dialogue de quelques phrases entre vous deux.* » Il résulte de cette situation une communication mélangée des éléments de trois langues :

- « - *Nice job ! Tu as bien fait.*
- *Merci pour votre enseignement.*
- *Fais comme ça la prochaine fois.*
- *Ok, je vais faire comme ça.* »

Nous constatons d'abord que ce dialogue est coloré d'anglais, puis emprunt de logique chinoise. En chinois, le supérieur, lors de l'éloge, préfère souvent faire un éloge, puis exprimer un souhait ou un encouragement de bonne continuation à son subordonné. Et celui-ci y répond par le déplacement du compliment, puis par la promesse d'y donner suite. Bien qu'en France, quand un élève a obtenu une bonne note, aussi, on le félicite et qu'on lui demande de poursuivre ses efforts, ce dialogue implique, selon nous, davantage la langue et la culture chinoise : syntaxiquement il suit une structure de discours chinois ; logiquement et culturellement, face à l'éloge, le complimenté doit plus ou moins ses mérites à son enseignante avec le remerciement. Une sorte de modestie chinoise.

Un autre exemple est que certaines enquêtées ont utilisé l'inclination du corps, que les Japonais ont l'habitude d'exécuter, pour renforcer leurs excuses. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles voient souvent dans des films japonais ce signe du langage non-verbal et que ce dernier leur paraît exprimer, selon elles, un sentiment d'excuse plus profond.

Il est vrai qu'« une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée » (Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1998 :12) les anciens acquis peuvent parfois compenser certaines déficiences au cours de l'interaction, dans une situation dont les composantes de la langue cible sont mal assimilées, comme l'indique Coste : « une connaissance peu développée d'une langue n'empêche pas de communiquer valablement.

L'individu plurilingue met en œuvre certaines stratégies qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci le sens et la forme des échanges. » (Ibid., 1998 :23). Nous pensons que, dans les deux cas susmentionnés, les interlocuteurs parviennent tout de même à une inter-compréhension dans une situation donnée grâce aux indices de contextualisation (Gumperz, 1989). Néanmoins nous ne pouvons négliger cette étape d'interlangue présentant un choix peu ordonné, voire troublé, ni que des malentendus peuvent ainsi s'engendrer.

5. Une interférence de retour

Une troisième caractéristique du plurilinguisme dans l'interlangue est l'interférence de retour des langues étrangères apprises sur la langue maternelle. « La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas considérée ici comme stabilisée et déséquilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme d'autres, en laisse encore certaines autres dépérir. » (Ibid., 1998 : 14). Dans notre recherche, nous remarquons que les transformations internes de l'interlangue sont accompagnées de modifications de la compétence en langue maternelle. Dans les dix situations chinoises, les enquêtés réagissent parfois d'une manière différente de ce que nous avons présumé, c'est-à-dire dans la référence au dire et à l'agir de la langue maternelle. Nous avons de ce fait mené une enquête parallèle de comparaison sur les mêmes situations avec une autre classe de 28 étudiants de français débutants, et nous constatons qu'il existe une interférence de retour du français et de l'anglais sur les expressions en chinois de ceux-là tant sur les plans morphologique, syntaxique que logique.

Morphologiquement, le groupe des étudiants de 2^{ème} année utilise 35% expressions d'excuses toutes faites comme *DUI BU QI*, (pardon) *HEN BAO QIAN*, (je m'excuse) *BU HAO YI SI*(désolé) de plus que le groupe de débutants. En effet, dans la culture chinoise les expressions susmentionnées ne sont guère utilisées entre membres intimes *du même groupe*, en particulier en famille. Par exemple dans la situation : « *Lorsque tu casses un bol ou une tasse à la maison, et que ta mère est à côté, qu'est-ce que tu lui dis ?* »

Au lieu de dire explicitement « excuse-moi », la culture chinoise utilisera davantage de déclarations de constat telles « *Ah, j'ai cassé un bol* ». (ou *OH, LUO DI KAI HUA*, traduit littéralement par « une pièce cassée fait une forme de fleur » qui signifie humoristiquement que cela apportera du bonheur) ou encore de l'acte de réparation : « *Je vais balayer les morceaux cassés.* », alors que plusieurs enquêtés du groupe initialement constitué, répondent simplement : « *MA MA, DUI BU QI* » (maman, pardon).

Quant au domaine syntaxique, on constate une structure beaucoup plus simplifiée chez le groupe des étudiants de 2^{ème} année par rapport au groupe de 'novices'. Dans ce dernier, en cas d'excuses, la prise de parole est toujours longue et passe par de nombreux détours avant de présenter des excuses. Comparons deux discours pour la situation suivante : « *Tu as rendez-vous avec le directeur*

d'une entreprise pour un rendez-vous d'embauche. Malheureusement, tu tombes dans un embouteillage. Quand tu arrives à son bureau avec un quart d'heure de retard, qu'est-ce que tu lui dis ? »

Dicours1 : XIAN SHEN, NIN HAO, SUI RAN WO ZHE CI CHI DAO YOU YI DING DE KE GUAN YUAN YIN, DAN SHI WO BU XIANG WEI CHI DAO ZUO HEN DUO DE JIE SHI, BI JING ZHE SHI SHI SHI, WO WEI ZHE CI CHI DAO DAO QIAN. (Monsieur, bonjour. Bien qu'il y ait des causes objectives pour ce retard, je ne veux pas y apporter d'explications, puisque c'est un fait, je m'excuse pour ce retard.)

Discours 2 : BAO QIAN DE HEN, ZHENG GAN SHANG SAI CHE, XI WANG NIN BIE WEI CI DUI WO LIU XIA HUA YING XIANG. (Je m'excuse beaucoup [Je suis sincèrement désolé]. Je suis tombé dans un embouteillage. J'espère que vous n'en garderez pas de mauvaise impression sur moi.)

Le premier discours, correspondant au groupe d'apprenants débutants, utilise un détour (préférée chez des Chinois) avant de s'excuser. Le second, du groupe opposé, semble plus direct, plus simplifié et plus clair (un peu à la manière française).

De même dans le cas du bol cassé, on note l'énoncé suivant : *MA, WAN BEI WO BU XIAO XIN DA PO LE* (Maman, le bol a été cassé par mon inattention). Une structure apparemment française dans la mesure où le chinois n'exprime pas la voix passive dans ce type d'énonciation. N'est-ce pas là une surgénéralisation de retour de la voix passive du français, parce qu'il nous semble que le passif ne soit pas privilégié par des Français dans une telle situation.

On constate également l'influence de l'anglais sur le chinois: *HEN GAO XING NI YAO QING WO QU, YI HAN DE SHI WO ZHEN DE MEI KONG, BU GUO HAI SHI XIE XIE NI.* (I am very happy that you invite me. Unfortunately, I have no free time to come in person. Thank your for your kindness.) Cette structure syntaxique, notamment dans la tournure « Unfortunately,... » ressemble davantage à l'anglais car elle n'est pas conforme aux habitudes chinoises. Il s'agit donc d'un énoncé plutôt anglo-chinois.

En ce qui concerne la logique ou le mode de pensée, mis à part le dit détour privilégié cédant place à l'expression directe, 29% des étudiants du groupe de 2^{ème} année n'ont pas adressé de compliment à leur directrice en tant qu'inférieur hiérarchique (voir l'exemple dans la partie « Interférence de la langue et de la culture maternelle ») contre seulement 7% dans le groupe opposé. De même, dans la situation suivante : « *Ton patron aime peindre, mais tu trouves que ses peintures ne sont pas belles. Un jour, tu entres dans son bureau, il te montre son nouveau tableau, qu'est-ce que tu lui dis ?* »

86% des étudiants novices utilisent des stratégies de toute sorte pour complimenter directement ou indirectement le patron. En voici quelques occurrences :

NI DE XIN ZUO YOU HEN DA TI SHEN, DOU KUAI CHAO YUE ZHUAN YE HUA JIA LE.
(Votre nouvelle œuvre a atteint un niveau bien élevé, vous allez dépasser les peintres professionnels.)

BU CUO, BI WO BU HUI HUA DE REN QIANG DUO LE. (Pas mal, beaucoup plus fort que moi qui ne sais pas peindre.)

NI DE XIN ZUO A. NI ZONG SHI NENG BA AI HAO FU ZHU XING DONG. (C'est votre nouvelle œuvre, vous travaillez toujours pour réaliser votre passion.)

En réalité, dans la culture chinoise, on se permet de flatter une fausse réalité pour 'donner de la face' à son interlocuteur (satisfaire la face positive, qui correspond à un caractère narcissique et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes au cours de l'interaction), surtout quand celui-ci se situe hiérarchiquement en position supérieure, alors que 36% du groupe de 2^{ème} année ne flattent pas leur responsable. Selon eux, un faux compliment peut être considéré comme de l'hypocrisie. Ce point de vue provient peut-être de l'influence de la culture française.

L'interférence de retour justifie, selon nous, le point de vue de Py : « Dans la mesure où les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées à un répertoire unique, on se demandera si les modifications internes de l'interlangue - inhérentes à l'acquisition de la langue d'accueil- ne sont pas accompagnées de modifications systémiques de la compétence en langue d'origine. » (1991 :150)

6. En guise de conclusion

Après cet examen des trois caractéristiques canoniques du plurilinguisme dans l'interlangue : interférence de la langue et de la culture maternelles, un répertoire un peu « troublé », interférence de retour, nous constatons que le plurilinguisme dans l'interlangue de nos enquêtés se situe dans une interférence complexe et un peu troublée entre plusieurs langues : dans la communication, la culture maternelle sous-tend encore très souvent la pratique en langue cible qu'est le français, et les connaissances acquises interfèrent jusqu'au retour sur la langue maternelle. Nous pouvons ainsi conclure que, pour le français, nos apprenants se situent, malgré 1200 heures de cours, davantage à l'étape systématique de Corder sur le plan linguistique mais à l'étape présystématique sur le plan stratégique et communicatif, et plus précisément au niveau B2 sur le plan linguistique, mais au niveau A2 sur le plan stratégique et communicatif du CERC. Ils maîtrisent mieux l'expression linguistique que les connaissances culturelles et pragmatiques du français. Cet écart entre la compétence linguistique d'une part et les compétences pragmatique et socioculturelle d'autre part suppose ainsi un enseignement / apprentissage orienté prioritairement sur les connaissances linguistiques, mais peu suffisamment sur les compétences pragmatiques et socioculturelles. Un phénomène assez courant dans le FLE en Chine. Le corpus de notre enquête est limité, mais la méthode de l'enseignement pour nos enquêtés suit plus ou moins le modèle pratiqué généralement dans la plupart des universités chinoises. Le problème révélé ne doit-il pas être une alarme pour nos enseignants et chercheurs du FLE en Chine ?

Notes

¹ Cet article fait partie des « projets des sciences humaines du Guangdong 05K-06 » (Guangdong zhexue shehuikexue guihua xiangmu 05K-06).

Bibliographie

Brown, H.D., 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Engle Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Brown, P., Levinson, S. C., 1987. *Politeness : Some Universals in Language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Corder, S.P., 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth Middlesex : Penguin Books.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. 1998. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le français dans le monde*, N° juin- juillet.

Cuq J.-P., (ed), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Gumpey, P.-P., 1975. *Code switching in conversation*. Unpublished Ms.

Gumpey, P.-P., 1989. *Engager la Conversation*. Paris : Les Editions de Minuit.

Py, B., (ed), 1994. « L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*.