

Problématiques des manuels de français langue vivante 2 : formation de la compétence de communication

Chunhong Yu
Institut des Langues étrangères de Dalian, Chine



Synergies Chine n° 5 - 2010 pp. 81-88

Bien que l'acquisition de la compétence de communication ait été officialisée en 2002 comme objectif final dans le programme national d'enseignement du français langue vivante 2, le niveau de maîtrise de cette compétence se révèle assez faible chez les apprenants. Il existe à cela plusieurs causes, parmi lesquelles l'élaboration et l'usage des manuels méritent une réflexion sérieuse. En partant d'observations personnelles de l'état actuel des pratiques d'enseignement/apprentissage du français langue vivante 2, et en s'inspirant des principes de la « Didactologie des langues-cultures », le présent article aborde la problématique de l'acquisition de la compétence de communication par le biais de la description et de l'analyse des manuels pratiqués en milieu universitaire chinois.

Mots-clés : FLV2 manuels compétence de communication

The acquisition of the communicative competence has been officialized in 2002 as final objective in the national teaching program of French-second foreign language, but our students' communicative competence is always very poor. There are many reasons, among which the preparation and the use of teaching materials deserve a serious reflection. Proceeding from the personal observations of the current teaching/learning of French-second foreign language, and inspired by the principles of the "Didactics of languages-cultures", this paper makes a problematisation of the acquisition of the communicative competence through the description and analysis of teaching materials used in Chinese university environment.

Key words : French-second foreign language teaching materials communicative competence

2002年出版的全国《大学法语教学大纲》中把培养学生的交际能力正式列为公共法语（二外法语）教学的最终目标，但是普遍来看学生的法语交际能力至今仍然没有得到明显提高。究其原因，二外法语教材的编写及应用模式值得深思。本文从我国二外法语教学的实际情况出发，结合“法语语言文化教学法”的相关理论，针对培养学生法语交际能力这一目标，对目前法语二外教学中应用比较广泛的几套教材进行了综合分析与研究。

关键词：法语-第二外语 教材 交际能力

Introduction

Le français, langue vivante 2 (ci-après FLV2) ou « deuxième langue étrangère » selon l'appellation courante en Chine, est proposé en principe aux étudiants de toutes spécialités (informatique, architecture, médecine, etc.) dans les établissements universitaires chinois. C'est pourquoi il est également nommé dans le programme national « le français universitaire » qui désigne en fait le français enseigné aux étudiants non spécialistes de français dans les établissements supérieurs. Des manuels chinois au service de cet enseignement mentionnent aussi dans leur titre le « français universitaire ». Mais ce type d'enseignement, lorsqu'il est obligatoire, est le plus souvent proposé aux étudiants d'anglais, et plus rarement intégré au cursus d'autres spécialités. L'objet d'étude du présent travail est justement limité au premier cas, à savoir l'enseignement/apprentissage (ci-après l'E/A) du FLV2 aux étudiants de « spécialité anglais », et plus précisément, à ceux qui sont en Licence d'anglais, avec qui j'ai travaillé en tant qu'enseignante.

I. Les manuels de FLV2

Les méthodes qu'on utilise en général dans les cours du FLV2 sont les suivantes:

- *Cours de Français Accélééré*, Presses de Commerce, Beijing, 1990 ;
- *Le Français 2^e Langue Étrangère*, Editions de l'Enseignement/Recherches des Langues Etrangères, Beijing, 1995 ;
- *Manuel de Français Langue Étrangère (édition nouvelle)*, Editions d'Education des Langues Etrangères de Shanghai, Shanghai, 1997 ;
- *Nouveau Français Universitaire*, Presses d'Education Supérieure, Beijing, 2003.

Tous ces manuels sont spécialement à l'usage des étudiants qui ne sont pas de « spécialité français » et ils sont conçus selon les exigences du programme national (l'ouvrage *Nouveau Français Universitaire* est élaboré selon le nouveau programme publié en 2002; tous les autres selon l'ancien programme), surtout quand il s'agit du vocabulaire, de la grammaire et des heures totales de cours. Bien qu'ils ne soient pas tous semblables, des points communs se dégagent :

- Il n'y a pas de cassettes vidéo dans l'ensemble pédagogique. En l'absence de cassettes vidéo, il serait difficile, voire impossible pour nos étudiants de savoir « comment se déroulent les échanges entre locuteurs, d'observer et d'identifier les moyens verbaux et non verbaux que les personnes mettent en œuvre pour communiquer, de découvrir leurs convives fondées sur un savoir et des expériences partagées et leurs stratégies interactives » (Capelle, 1999);
- Le livre de l'enseignant est plutôt un corrigé d'exercices et une traduction de textes qu'un guide pédagogique;
- Quant aux livres de l'étudiant, il ne paraît pas exagéré de dire qu'ils s'attachent tous à travailler la langue formelle. Ainsi, dans tous ces manuels, les leçons sont organisées selon une progression rigide et linéaire de la grammaire et du vocabulaire : du plus « simple » au plus « complexe ». Tout le contenu linguistique est mis au service de cette progression.

Les dialogues et les textes sont rarement des documents authentiques, mais beaucoup plus souvent des documents fabriqués. « Les dialogues présentent une langue orale simplifiée, appauvrie, des situations de communication stéréotypées, des personnages ayant peu d'épaisseur psychologique, s'insérant mal dans une réalité socioculturelle » (Bérard, 1991). On ne fait pas la distinction entre oral et écrit oralisé, et on ne présente presque jamais la situation concrète de communication. Les textes comprennent peu de contenu sur la culture, ou tout au plus un peu de culture savante, la culture courante étant presque absente. Et comme manière d'introduire la culture savante, c'est souvent la citation à travers les dialogues de quelques grands noms déjà très connus en Chine depuis longtemps qui est mobilisée, par exemple, « J'ai acheté plusieurs livres d'Alphonse Daudet et de Jules Verne »; « Tu sais que Proust et Malraux ont eu le prix Goncourt ? ».

Pour tenter de combler cette lacune culturelle dans les textes, on ajoute un proverbe et un document authentique (menu, plan touristique, etc.), comme dans le *Nouveau Français Universitaire*, ou on fait un supplément, comme le « Connaître la France » dans le *Manuel de Français Langue Étrangère* (édition nouvelle) qui présente la sécurité sociale, les rapports humains, les résidences secondaires, etc. De toute façon, la culture véritablement savante ou courante, mobilisable dans la communication réelle est négligée et marginalisée dans nos méthodes.

II. Le cursus et l'usage des manuels de FLV2 en classe

2.1 Le programme national et le cursus

Le nouveau programme (publié en 2002) prescrit les heures totales et les heures hebdomadaires de l'enseignement du FLV2 : 240-280 heures au total sur deux années à raison de 4 heures par semaine. Mais la question de savoir « quand faire débiter le cours du FLV2 » dépend de l'université concernée.

Or, bien que le temps de cursus varie d'une université à l'autre, le contenu reste semblable partout : on n'a qu'un seul cours qui se déroule dans des classes sans équipement multi-média dans la plupart des cas, où l'on apprend la phonétique, le lexique, la grammaire et les textes écrits. Il n'y a pas de cours audio-visuel, ni de cours d'oral, de culture ou de production écrite qui sont cependant à la disposition des étudiants de « spécialité français ». Et quand on doit achever en 240-280 heures l'enseignement de tout le vocabulaire et de toutes les règles grammaticales prévus dans le programme (il est question, dans ce cas précis, de travailler la langue), quelle que soit la méthode qu'on emploie, on manque de temps pour travailler la langue à l'oral.

2.2 Les procédés d'enseignement

A propos des procédés pratiqués, je tiens à rappeler qu'il ne faut pas simplifier la complexité didactique parce que « le français est enseigné comme LV2 dans quelque cent cinquante établissements répartis dans ce pays immense qu'est la Chine » (FU, 2001) et que les enseignants du FLV2 sont très nombreux.

En outre, comme praticienne, je sais bien qu'un enseignant peut recourir aux différentes méthodologies dans son cours selon le sujet à traiter ou les tâches à accomplir. Par exemple, l'approche communicative est souvent préférée pour un document de communication orale, et la méthodologie traditionnelle pour un texte littéraire, etc.

Par conséquent, d'une part, il faut avertir que la présentation suivante n'est pas tout à fait représentative ou synthétique, mais que d'autre part, pour étudier ce « comment enseigner », j'ai discuté avec des collègues d'autres universités et j'ai observé une partie des cours dans ces universités. À partir de ces éléments, je me suis permis de dresser quelques grandes lignes caractérisant nos procédés d'enseignement. En général, le déroulement d'une leçon se fait comme suit : On commence par l'apprentissage de la grammaire. L'enseignant explique la grammaire en chinois, en s'appuyant sur des exemples soit tout prêts dans les manuels, soit forgés par l'enseignant lui-même ou empruntés à des auteurs mais illustrant bien les règles qu'il énonce. Ensuite, il fait faire des exercices de grammaire aux apprenants pour voir s'ils ont bien compris les règles grammaticales, ou on entre directement dans l'apprentissage du vocabulaire quand la grammaire n'est pas très difficile à saisir.

Pour le vocabulaire, l'enseignant demande à un ou plusieurs étudiants de lire à haute voix le vocabulaire. Après, tous les étudiants lisent ensemble les mots et expressions après l'enseignant pour imiter la prononciation et faire une première mémorisation instantanée afin de faciliter la lecture suivante des textes. L'enseignant explique les mots ou expressions à l'aide d'exemples tout prêts dans le livre (par exemple, « Mots et expressions » dans beaucoup de méthodes servent à fournir des exemples; dans certaines méthodes, ce sont même des phrases avec traduction en chinois, donc, véritablement tout prêts), ou forgés par l'enseignant lui-même voire empruntés à des dictionnaires.

Ensuite, on étudie les textes. L'enseignant lit à haute voix les textes ou il invite quelques étudiants à en faire la lecture. Quand le texte est un dialogue, deux ou plusieurs apprenants le lisent. Chacun prend le rôle d'un personnage dans le dialogue. Il est à noter que ce n'est pas un jeu de rôle, car on lit seulement et on ne joue pas : ce qui s'appelle oraliser un dialogue écrit. Quand le texte est composé de plusieurs paragraphes, chaque paragraphe est lu par un étudiant différent. Après, l'enseignant explique les textes en présentant quelquefois les connaissances sociales ou culturelles concernées (en français ou en chinois), en traduisant ou faisant traduire certaines phrases en chinois, mais surtout en faisant observer les phrases illustrant les règles grammaticales de la leçon même.

Enfin, quant aux exercices, les étudiants disent d'abord leur réponse et l'enseignant les corrige après en faisant référence aux corrigés dans le livre de l'enseignant. Quelquefois, quand le temps ne suffit pas, on « saute » les exercices car beaucoup d'étudiants ont eux aussi le livre de l'enseignant et dans nos méthodes, ce sont surtout des exercices à trous, à choix multiples ou des questions fermées dont le corrigé est unique et fixe. Il y a peu d'exercices telles des discussions ou des rédactions libres en français qui nécessitent le guidage de l'enseignant.

Parfois, l'enseignant change l'ordre des activités. Par exemple, on peut apprendre les textes avant la grammaire afin de faire connaître aux étudiants les règles grammaticales d'une façon implicite. Et il arrive que l'enseignant introduise dans les cours quelques documents culturels en distribuant des paroles d'une chanson ou un extrait littéraire. Mais globalement, notre enseignement est caractérisé par la domination de l'enseignant et une centration sur la grammaire, toutes marques de « la méthodologie traditionnelle caractérisée par la grammaire-traduction » (FU, 2005).

Force est de constater que les démarches d'apprentissage des étudiants suivent en général le rythme et la logique présentés ci-dessus. Bien que la plupart des étudiants aspirent à l'acquisition de la compétence de communication, leur apprentissage est centré sur le vocabulaire et la grammaire à cause des contraintes des examens et des cursus. Et comme l'apprentissage du FLV2 se déroule souvent dans des classes nombreuses, il est difficile pour l'enseignant de respecter les stratégies personnelles des étudiants.

III. Problématique de la formation de la compétence de communication

La compétence de communication est un concept créé par Dell Hymes dans sa réflexion critique sur les notions de compétence/performance chez Chomsky et de grammaticalité/acceptabilité. Pour Hymes, la compétence de communication comprend les règles linguistiques et les règles spéciales d'usage. Ensuite, Canale et Swain définissent cette compétence comme incluant la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique ainsi que la compétence stratégique. Sophie Moirand la définit comme renfermant une compétence linguistique (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) et une compétence extra-linguistique (composante discursive, composante référentielle et composante socioculturelle) (Bérard, 1991). Et selon la définition de Robert Galisson (1999), la compétence de communication se compose de deux compétences : compétence linguistique (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) et compétence culturelle (savoir-faire, savoir-être, savoir-être avec, savoir-faire-face-spontané) (Galisson, 1999). Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la compétence de communication devient « compétence à communiquer langagièrement » qui reçoit une caractérisation en trois composantes : linguistique, socioculturelle et pragmatique (Richer, 2005).

Je ne vais pas tenter de faire une comparaison entre ces définitions différentes, car l'analyse de l'état actuel de l'E/A du FLV2 dans les deux parties ci-dessus nous révèle que notre enseignement est encore loin de permettre de développer la compétence linguistique, sans parler de la compétence extra-linguistique ou culturelle.

Nous ne nions pas les avantages de nos manuels du FLV2 ni ceux de nos procédés d'enseignement, et il n'y a pas de manuel absolument bon ou mauvais. Seulement, quand nos démarches se caractérisent par un enseignement du vocabulaire et de la grammaire, les fins logiques seront l'acquisition de la compétence de compréhension écrite, et l'observation que j'ai effectuée sur le terrain m'a conduite à dire également que nos étudiants possèdent une compétence satisfaisante de compréhension des documents écrits en langue simplifiée et non riches de dépôts culturels. Or, cette compétence ne correspond pas exactement aux attentes des étudiants, car malgré les motivations divergentes, les attentes des étudiants présentent une convergence : l'acquisition de la compétence de communication constitue le but de la majorité des apprenants.

De plus, bien que notre enseignement soit centré sur le vocabulaire et la grammaire, les apprenants ont encore des difficultés dans ces deux domaines, à cause du manque de communication véritable en langue française. Cela prouve que cet enseignement « accéléré » n'est pas assez efficace ou rentable.

L'écart entre les attentes et les résultats, l'insatisfaction du cours ainsi que les difficultés venant des apprenants nous obligent à réfléchir : comment améliorer notre méthodologie d'enseignement/ apprentissage du français ?

IV. Des propositions d'intervention

Pour le moment, je pense que l'acculturation constituerait une proposition pertinente. Alors, pourquoi l'acculturation et quelle culture choisir ? Comment accéder à la culture dans notre situation actuelle ?

4.1 Pour l'acculturation

D'abord, pourquoi l'acculturation ? C'est pour s'approcher de notre ultime objectif - l'acquisition de la compétence de communication, ou plus modestement, pour rendre notre E/A du FLV2 plus intéressant. « Le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue » (Galisson, Puren, 1999), pour comprendre des gens et entrer en contact avec eux. Et c'est la culture qui rend la langue une réalité vivante, qui mobilise ainsi véritablement et durablement l'intérêt des apprenants et des enseignants. Surtout, il ne faut pas croire que la compétence culturelle apparaisse spontanément après l'acquisition de la compétence linguistique, mais la découverte de la culture de ceux qui emploient une langue doit aller de pair avec l'apprentissage de cette langue. Or, on l'a déjà vu, la culture est largement négligée ou marginalisée dans notre E/A du FLV2 en milieu universitaire. C'est dans le but de combler cette lacune culturelle que je fais cette proposition.

Ensuite, quelle culture choisir ? Quand on parle de la culture, on ne parle pas forcément de la même chose. Tout comme il existe divers registres de langue, il y a aussi plusieurs catégories de culture. Selon R. Galisson et C. Puren (1999), on distingue notamment deux types de culture mobilisables dans le cadre scolaire : culture savante et culture courante. La culture savante signifie la culture littéraire, artistique, scientifique ou technique, et la culture courante veut dire la culture expérimentielle ou comportementale, partagée par le grand public.

Compte tenu des caractéristiques des deux types de culture, et notamment de notre contexte, je pense que la culture courante sera préférable, les raisons pour ce choix sont les suivantes :

- Grâce à la renommée de la culture française (littéraire et artistique) en Chine, nos étudiants, par les œuvres traduites ou les médias, connaissent déjà pas mal la culture savante française avant leur apprentissage du FLV2. Il faut ainsi quelque chose de nouveau pour susciter et maintenir leur intérêt;
- La culture courante (généralement véhiculée par une langue plus simple) s'adapte mieux au niveau (non avancé) de langue de nos étudiants ;
- Mon expérience montre que nos étudiants, âgés d'une vingtaine d'années, s'intéressent généralement davantage à la culture courante (qui est vivante et quotidienne) qu'à la connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (arts), de dates, de faits, de monuments (histoire);
- En voulant faire tout le contenu obligatoire du programme dans les heures assez limitées de cursus, on n'a pas suffisamment de temps pour bien travailler la culture savante.

4.2 Les modes d'intégration de la culture dans la classe du FLV2

Si je fais l'hypothèse qu'il faut privilégier dans nos cours du FLV2 la culture courante (partagée par la plupart des Francophones), la question la plus complexe, c'est celle du « comment ». Nous avons vu que notre contexte (cursus, méthodes, etc.) ne favorise pas tellement l'accès à la culture courante, qui s'acquiert en grande partie par l'observation et l'expérience dans la vraie communication. Heureusement, la pragmatique lexiculturelle développée par R. Galisson nous laisse voir une lumière tout en constituant une démarche bien praticable dans notre situation d'E/A : toute méthode du FLV2 chinoise enseigne au moins 3 000 à 4 000 mots ; il reste à explorer leur dimension culturelle.

Mais c'est bien dommage que parmi les points lexiculturels à explorer, les expressions imagées, les mots-valises, les palimpsestes verbaux ou les noms de marque courants soient sinon absents, du moins très rares dans nos méthodes. Si on les introduit dans la classe comme contenu complémentaire, selon mon observation personnelle, ils ne sollicitent pas un grand intérêt chez les étudiants. Il nous reste alors les proverbes et les mots à « Charge culturelle partagée » (mots à CCP). Je voudrais parler dans cet article surtout des mots à CCP.

Tous les mots sont culturels, mais certains sont plus culturels que d'autres (Galisson, 1987). « Si, pour n'importe quel mot, il est possible de distinguer deux types de signification, dénotative et connotative, il existe des mots ou groupes de mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle. R. Galisson appelle ces mots, tout pénétrés de culture, des mots à CCP » (Carlo, 1998).

Notre programme consacre 200 pages environ au vocabulaire pour qu'il constitue un contenu assez légitime aux yeux des étudiants. Et si nos méthodes et dictionnaires donnent la signification ordinaire des mots, ils sont muets sur la valeur culturelle ajoutée qui est implicite et mobilisable sans peine par la très grande majorité d'une communauté humaine à la seule évocation du signe. Une explication de la « charge culturelle partagée » peut ainsi devenir un « dessert délicieux ». Par exemple, nos manuels signalent le sens en chinois du mot « chou ». Ce ne sont pas des légumes rares en Chine, mais l'attention des étudiants est relancée quand le professeur leur dit que les parents français faisaient croire que les garçons viendraient au monde dans les choux, et les filles dans les roses. Car cette croyance leur paraît inédite, amusante et même exotique.

Autre exemple : dans *Leçon 39 des Cours de Français Accélééré (Tome 2)*, on présente les fêtes en France en mentionnant trop peu les coutumes. Or, si nos étudiants connaissent déjà Noël grâce à leur apprentissage de l'anglais, les fêtes telles que l'Épiphanie, la Chandeleur, Pâques ou la Toussaint leur sont sans doute peu familières. Ainsi, il est bien souhaitable que l'enseignant fasse un complément pour dire que chez les Français, ces fêtes évoquent respectivement galettes des Rois, crêpes, cloches et œufs (poissons, lapins, etc.) en chocolat, chrysanthèmes et cimetières. Il existe d'autres fêtes (ou cérémonies) dont le nom est bien connu par les apprenants, mais les coutumes qui leur sont liées ne le sont pas : nos étudiants connaissent tous le 1^{er} avril, le 1^{er} mai ainsi que le baptême, mais pas forcément le poisson d'avril, le muguet ou les dragées. Dans ce cas-là, une illustration des liens entre les fêtes (cérémonies) et les coutumes mobilisera davantage l'intérêt des étudiants.

Outre les fêtes, le bestiaire culturel et les inanimés culturels constituent aussi des gisements riches de mots à CC. Dans des situations ou des contextes qui s'y prêtent, ces mots éveillent chez la plupart des Français un ensemble d'images communes à tous. Par exemple : carpe appelle mutité, pou évoque saleté, sel évoque allusions piquantes...

Les mots de ce genre sont bien présents dans nos cours, la mobilisation de leur charge culturelle représente une démarche praticable et souhaitable, surtout pour leur impact motivationnel.

Conclusion

Au regard de ce qui précède, je suis conduite à croire qu'il est difficile d'acquérir la compétence de communication avec nos manuels et qu'il est vraiment souhaitable de passer par des moyens accentuant la communication, plus particulièrement, la communication orale. Mais à cause de diverses contraintes existantes, ce sera un projet de longue haleine. Donc, j'ai tenté de proposer des démarches d'intervention intermédiaires.

Or, tout en m'en tenant fermement aux hypothèses avancées, je sais très bien que ce travail est loin de constituer une forme achevée et fixée, mais plutôt une étape dans ma réflexion sur l'E/A du FLV2 en Chine, car, dans la Didactologie des langues-cultures qui accorde une place fondamentale au contexte et insiste sur une théorisation interne, tous les jugements et toutes les propositions ne peuvent qu'être provisoires, puisque le contexte évolue tout le temps et que la pratique nous pousse toujours à de nouvelles réflexions.

Bibliographie

Comité de révision du Programme national d'enseignement du FLV2, 2002. *Programme national d'enseignement du FLV2*. Pékin : Presse d'éducation supérieure. *Nous traduisons*.

Bérard, E., 1991. *Approche communicative*. Paris : CLE International.

Capelle, G., Gidon, N., 1999. *Reflets (Tome 1), Guide pédagogique*. Paris : Hachette.

Carlo, M., 1998. *Interculturel*. Paris : CLE International.

Fu, R., 2001. *Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langue - le cas du FLE juridique*, thèse de doctorat dirigée par Robert Galisson et soutenue publiquement en 2001 à Paris III.

Fu, R., 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n. 1, p. 35.

Galisson, R., 1987. « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP ». *ELA*, n. 67, p. 113.

Galisson, R., Puren, C., 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Richer, J., 2005. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? ». *Synergies Chine*, n. 1, p. 64.