

Liu YANG
Sorbonne Université

L'impact de la culture éducative chinoise sur les stratégies d'apprentissage en FLE chez l'apprenant sinophone

Article reçu le 03.09.2019 / Modifié le 23.12. 2019 / Accepté le 28.12.2019

Résumé

Cet article dresse un bilan des stratégies d'apprentissage assez particulières à l'apprenant sinophone, concernant les modes d'expression et de compréhension, et la manière de mémoriser. La culture éducative nous offre un nouveau point de vue, en suggérant de prendre en compte l'influence de la formation en primaire, notamment lors de l'apprentissage de la langue maternelle. L'objectif est d'une part, de mieux connaître le contexte éducatif et le système langagier de l'apprenant sinophone, et d'autre part, de comprendre de quelle manière la culture éducative influe sur leurs stratégies d'apprentissage. Dans cette optique, les cours de langue offrent une plate-forme où les langues interagissent et communiquent.

Mots-clés : Culture éducative, FLE, chinois, apprenant sinophone, mémoire visuelle

The impact of Chinese educational culture on French as a foreign language learning strategies in the Chinese-speaking learner

Abstract

This article introduces the research about Chinese-speaking learners' learning strategies. Including the mode of expression, the way of memorization and the habit of comprehension. The educational culture gives us a new point of view, and motivates us to look for causes through their primary education, especially mother tongue education. The objectives of these studies are, on the one hand, to better understand the educational context and the language system of the Chinese-Speaking learners, and on the other hand, to understand how the educational culture influences their learning strategies. In this sense, language courses provide a platform where languages interact and communicate.

Key words : Educational context, FLE, chinese, Chinese-speaking learner, visual memory

Pour citer cet article :

YANG Liu (2019). L'impact de la culture éducative chinoise sur les stratégies d'apprentissage en FLE chez l'apprenant sinophone *Action Didactique*, [En ligne], 4, 33-49. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Yang.pdf>

Pour citer le numéro :

CORTIER, Claude KADI-KSOURI Latifa et MABROUR Abdelouahed (dirs), (2019). Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives, didactiques et professionnelles [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 4, décembre 2019. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4>.

Introduction

L'image des apprenants chinois, vue par l'enseignant de FLE est toujours représentée par des mots comme « timide », « poli », « respectueux », « pas très animé », voire « silencieux ». Selon des études portant sur la question, ces comportements peuvent être expliqués par une crainte de perdre la face (Blanc-Vallat, 2016), par le caractère fermé et humble des Chinois sous l'influence du taoïsme et du confucianisme (Perche, 2015), par le manque de motivation d'apprentissage et par le décalage entre la langue d'origine et la nouvelle langue à apprendre. Il en résulte d'une manière générale que dans l'apprentissage du FLE, les compétences des apprenants sinophones liées à l'oral sont moins développées que celles de l'écrit. De plus, la compréhension et la stratégie de mémorisation des apprenants dépendent fortement du support visuel.

Depuis la fin du XX^e siècle, surtout après la publication de CECRL (2001), de nombreuses nouvelles conceptions pédagogiques sont introduites en Chine. La méthode dite « grammaire et traduction », où les règles grammaticales sont prépondérantes pour favoriser la lecture littéraire, n'est plus privilégiée dans les cours de FLE. Au contraire, les approches riches en supports, en activités et en actions, sont recommandées. L'approche communicative favorisant la compétence orale est la plus réputée. Néanmoins, certaines études (Blanc-Vallat, 2016) et mes propres expériences d'enseignement montrent que la pratique de l'approche communicative dans les cours de FLE en Chine rencontre beaucoup d'obstacles, et que les résultats obtenus sont loin d'être encore satisfaisants.

En fait, les méthodes didactiques ne doivent pas être prédéfinies et rester constantes. Selon Spaëth (2014), « [...] il faut prendre nécessairement en compte la réception d'une langue et d'une culture étrangère au sein d'une culture éducative déjà constituée, ce contact des cultures d'enseignement et d'apprentissage se doit aussi d'être exploré en détail. » (2014, p.8) Autrement dit, le contexte culturel et langagier des apprenants occupe une position primordiale dans toutes les approches introduites et dans toutes les démarches pédagogiques réalisées, puisque selon Giroux (2016), c'est sur la langue d'origine de l'apprenant que l'enseignant prend généralement appui afin d'aborder l'apprentissage d'une autre langue cible.

Que désigne donc la culture éducative ? Selon Beacco (2008), au sens large, elle « [...] est déterminante pour spécifier la nature des contextes

d'enseignement, que l'on nomme aussi traditionnellement les *terrains* » (2008, p.6). Autrement dit, il s'agit d'un cadre en arrière plan, à la fois déterminé et évolutif. Plus précisément, elle comprend « des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et celles-ci comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. » (Beacco, 2008, p.7). Ces aspects, à caractère général, concernent effectivement le mode de pensée, la vision du monde, les manières de réagir et la stratégie d'apprentissage des gens face aux nouvelles connaissances étrangères. Dans ce sens, la culture éducative en didactique des langues désigne des « conceptions privilégiées des activités de classe, des processus d'appropriations en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), des progressions des enseignements en fonction de la langue 1, des attentes des apprenants... » (Beacco, 2008, p.8). En didactique d'une langue étrangère, la langue d'origine et l'éducation scolaire des apprenants jouent donc. Comment, dans ces conditions, la langue maternelle influence-t-elle l'apprentissage de l'apprenant sinophone ? Pour l'enseignant, quel rôle la culture éducative joue-t-elle dans l'approche pédagogique ? Et comment la prendre en compte dans l'approche pratiquée ?

J'analyserai d'abord la culture éducative des apprenants sinophones par le biais des caractéristiques du chinois : son écriture, sa phonétique et son fonctionnement linguistique, l'accent étant mis sur les différences du chinois par rapport au français. Les raisons pour lesquelles j'aborde la culture éducative sont que nous pouvons y trouver des principes sur leurs stratégies d'apprentissage, leurs types de mémoire et leurs habitudes de compréhension. Cela nous permet de mieux programmer les cours de FLE pour les apprenants sinophones. Ainsi, les particularités de l'écriture chinoise, ainsi que sa relation avec la phonétique et la linguistique chinoise, aident à comprendre leurs points forts et faibles dans l'apprentissage de la langue. En second lieu, je dresse un état des lieux des recherches sur les principes d'enseignement de leur langue maternelle à travers les manuels scolaires de l'école primaire. Finalement, je réfléchis à la manière de développer l'approche communicative en Chine, tout en tenant compte de la culture éducative des apprenants sinophones.

1. Le chinois et l'apprentissage du FLE

1.1 L'écriture chinoise

Le caractère chinois, en tant que fondation de la langue chinoise, possède de nombreuses particularités, qui impliquent aussi que l'apprentissage du

chinois est un processus tout différent de celui observé avec les langues occidentales.

Le signe d'écriture du chinois s'appelle le caractère, en chinois, hànzi 汉字. Il est classifié comme un logogramme, défini dans le *Trésor de la langue française informatisée*¹ (TLFi) comme un « dessin représentatif d'une notion ou d'une suite phonique constituée par un mot. ». Les premiers signes de caractères chinois peuvent remonter à la dynastie Shang (XIII^e siècle av. J.-C.). Ce sont des traits gravés sur une carapace de tortue ou sur des os d'animaux, ayant une fonction de divination à cette époque-là, appelés en chinois jiǎgǔwén 甲骨文. Ces traces, incompréhensibles de nos jours, ont également une fonction « logographique », indiquant qu'« ils correspondent à des mots de la langue, une langue certes fortement laconique et destinée à la vue. » (Drocourt, 2015, p.18). Cela montre que l'écriture chinoise, en s'opposant aux langues écrites en alphabet, correspond directement à un/des événement(s) grâce à une graphie, nommée par un signifiant (Ryjik, 1983, p.17). Donc, pour un caractère, une graphie, un/des événement(s) et un signifiant sont interdépendants. Mais comment ces trois aspects interagissent-ils ?

Bien que Saussure mette l'écriture chinoise dans « le système idéographique, dans lequel le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose. » (1916/1995, p.47), cela ne signifie pas que tous les caractères chinois viennent des figures concrètes. En fait, la constitution de caractère chinois comprend au moins quatre systèmes différents. Tout d'abord, c'est le pictogramme, xiàngxíngzì 象形字 : ce type de caractère est créé selon des éléments concrets et simples, sa forme ressemble à des choses vues dans la vie quotidienne, par exemple : le caractère mù 木, évoque une image d'« arbre ». Le deuxième type de constitution, appelé symbologramme ou bien idéopictogramme, zhǐshìzì, 指事字, indique que « des caractères représentent des notions plus abstraites » (Abraham, Bellassen et Yu, 2005, p.27). Contrairement à l'exemple dans le pictogramme, le caractère běn 本, ajoute un petit tiret au-dessous du caractère mù 木 pour accentuer le bas d'arbre, donc, il comprend un sens de « racine ». En outre, l'idéogramme biǎoyìzì 表意字 est aussi une manière de représenter très réputée. Il s'agit d'un caractère combinant des pictogrammes, « dont l'association d'idées oriente vers la signification. » (Abraham, Bellassen et Yu, 2005, p.28). Reprenons notre exemple du caractère mù 木. Si nous

¹Trésor de la langue française informatisé, TLFi, définition de logogramme, <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1069607955>, consulté le 06/08/2019

juxtaposons deux mù 木, nous produirons un autre caractère lín 林, « forêt » et « bois », et si nous mettons trois mù 木 comme un triangle, nous aurons le caractère sēn 森, évoquant la notion de « grande forêt ». Le dernier type de constitution est appelé l'idéophonogramme, xíngshēngzì, 形声字. La majorité des caractères est construite selon ce type. Cette catégorie de caractère est constituée par les « clés », chaque caractère contient « deux éléments graphiques », l'un donne « une indication sur la catégorie à laquelle est lié le sens du caractère » et l'autre peut « donner un indice pour le son » (Abraham, Bellassen et Yu, 2005, p.29). Par exemple : le caractère zhuāng 桩, ayant un sens de « pieu ». Son côté gauche, c'est « la clé d'arbre » pour illustrer que ce caractère adopte un sens relatif à « l'arbre », et le côté droite, c'est « la clé phonétique » pour illustrer que ce mot a un son zhuāng.

Par conséquent, ces quatre systèmes de constitutions de caractère sont très représentatifs dans le chinois moderne. Nous arrivons à la conclusion que tout d'abord, la graphie chinoise vient soit des figures concrètes, soit des combinaisons de quelques autres graphies. Ainsi, un caractère chinois correspond à un champ sémantique assez grand et variable. Cela pose des problèmes dans la traduction et l'intercompréhension avec une autre langue étrangère.

Ensuite, étant donné que la plupart des caractères sont constitués par les clés sémantiques et phonétiques, l'apprentissage du caractère dépend fortement de la vision. La mémoire relative à la vision est appelée « mémoire sensorielle visuelle (ou iconique) » (Lieury, 2003, p.181), elle fonctionne très rapidement mais ne dure pas très longtemps. Néanmoins, « elle sert d'entrée dans d'autres mémoires spécialisées : la mémoire lexicale, lorsque les informations visuelles concernent des graphismes et une mémoire imagée, lorsque les informations concernent les choses, c'est-à-dire les objets, animaux, plantes. » (Lieury, 2003, p.181). Donc, le caractère chinois évoque la mémoire à la fois lexicale et imagée, étant « extrêmement puissante et durable » (Lieury, 2003, p.181). Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant s'appuie toujours sur les supports écrits, et essaie de visualiser tout ce qu'il apprend et tout ce qu'il écoute par l'écriture. Cette habitude d'apprentissage renforce potentiellement leur compréhension et leur production écrite, mais en revanche, affaiblit les compétences liées à l'oral.

Finalement, la constitution des caractères nous montre que la graphie et les événements sont toujours concordants. Néanmoins, le signifiant semble un

peu indépendant. En fait, l'accord entre la graphie et les événements est accentué et introduit prioritairement dans l'apprentissage du caractère. Dans ce sens, il vaut mieux connaître la fonction de la phonétique chinoise, afin de mettre en évidence pourquoi l'apprenant sinophone préfère recourir à la vision pour comprendre, au lieu de l'audition.

1.2 La phonétique chinoise

Le système de transcription phonétique du chinois, le pinyin n'apparaît pas en même temps que le caractère. Il est adopté officiellement en 1958. C'est non seulement un signe phonétique, mais il permet aussi que le caractère chinois soit transcrit en alphabet latin. Mais avant son apparition, comment enregistrons-nous la phonétique du chinois ? À partir de la dynastie Han Orientaux (25—220 J.-C.), nous utilisons une méthode, appelée en chinois fǎnqiē 反切, dans laquelle la prononciation du caractère cible est transcrite par deux autres caractères. En fait, dans l'histoire de la langue chinoise, il y a peu de référence sur la phonétique chinoise. Donc, bien que la forme de caractère reste globalement constante, sa prononciation a beaucoup évolué.

Comme presque tous les caractères chinois sont monosyllabiques, la syllabe est une notion primordiale dans la phonétique du chinois moderne. En chinois, chaque syllabe comprend trois parties : l'initiale (la consonne), la finale (la voyelle) et le ton. L'initiale (la consonne) peut être absente, mais la finale (une voyelle), en tant que noyau d'une syllabe est nécessaire (Zhang, 2002, p.30-39).

Ces caractéristiques de la phonétique du chinois moderne causent des faits langagiers qui méritent attention. Premièrement, bien que le caractère soit généralement monosyllabe, le mot, construit par le caractère n'est pas toujours identique. Sur le plan syllabique, le mot chinois, étant la plus petite unité linguistique indépendante (Zhang, 2002, p.157) est classifié par trois catégories : le mot monosyllabe, le mot en double syllabe et le mot polysyllabique. Entre autres, les mots en double syllabe sont majoritaires, en représentant 71% de mots fréquents du chinois moderne (Lu et Shen, 2003, p.15). Donc, dans la communication quotidienne, les gens ont l'habitude de produire toujours des mots en double syllabe. L'exemple des noms de fleur peut bien illustrer cette tendance : si le nom de fleur est un seul caractère, nous ajouterons un autre caractère fleur huā 花 à la fin, pour que ce mot se prononce en double syllabe. Par exemple, le lotus est appelé hé 荷 en chinois, qui est monosyllabe, ainsi les gens l'appellent souvent « lotus

fleur » héhuā 荷花. Mais la rose est appelée meíguī 玫瑰 en chinois, elle a déjà deux syllabes, donc, il n'est pas nécessaire d'ajouter le caractère « fleur » à la fin. Dans ce sens, le mot chinois est toujours plus court et il a un fort rythme à cause du nombre de syllabe assez constante. Donc, pour l'apprenant sinophone, les mots français, contenant des syllabes soit courtes soit longues, sont plus difficiles à identifier et à diviser sur la seule base de l'audition. De plus, dans la production orale, quand l'apprenant sinophone lit les textes français à voix haute, il accentue chaque syllabe, en faisant des pauses entre une ou deux syllabes.

Deuxièmement, l'homophonie est un phénomène très général dans le chinois. Prenons un exemple de son yī, dans *Le Dictionnaire de Xinhua* (un dictionnaire du chinois très réputé et publié par Commercial Press), 18 caractères se prononcent yī, 28 caractères ont tous la prononciation yí, 17 caractères se prononcent yǐ, et il y a 72 caractères ayant la prononciation yì. Effectivement, l'homophonie est omniprésente dans le chinois, en raison de son système de prononciation simplifié, renforcé par la constitution particulière des caractères. Notamment, les idéophonogrammes, ayant la même clé phonétique se prononcent probablement de la même façon. Dans la communication, l'homophonie crée parfois des ambiguïtés et des malentendus, par exemple, la traduction chinoise du mot « l'attaque » est gōngjī 攻击, mais cette prononciation peut également être transcrite par le mot chinois « le coq » gōngjī 公鸡. À ce moment-là, l'écriture semble plus claire et plus efficace pour supprimer ce type de confusion.

Finalement, à part les mots homophoniques, il y a également des mots polyphoniques, c'est-à-dire qu'un caractère chinois possède quelques prononciations différentes, se conformant au contexte et au sens. Ce type de caractère occupe une partie assez grande dans l'ensemble du caractère chinois moderne, il représente environ 10% de caractère dans *Le Dictionnaire de Xinhua*. Dans la didactique du FLE, la traduction du mot « polyphonique » entre le français et le chinois est flexible et implicite. L'apprenant sinophone rencontre des difficultés dans la compréhension et l'emploi du lexique.

Par conséquent, l'écriture et la phonétique chinoise les accoutument à comprendre le sens lexical par la vision. En outre, dans la communication, la linguistique chinoise joue aussi un rôle important dans le mode de pensée et d'expression de l'apprenant sinophone.

1.3 Le système linguistique du chinois

La compréhension d'une phrase ou bien d'un texte ne dépend pas que du lexique, elle dépend aussi des relations structurales, des fonctions lexicales, de l'ordre et de la position des mots, autrement dit, il s'agit de la linguistique d'une langue (Zhang, 2002, p.273). Le sens du caractère, est identifié avec certitude dans le contexte. Donc, l'interprétation d'une phrase ne peut pas se séparer de la morphologie et de la syntaxe.

Sur le plan morphologique, il n'existe ni de flexion stricte ni de marque de nature du mot dans la langue chinoise. En chinois, un verbe peut être utilisé comme un prédicat, en suivant un complément d'objet et/ou un complément, de plus, il peut aussi devenir sujet, complément d'objet et épithète (Lu et Shen, 2003, p.15). Ainsi, la nature du mot, nom, verbe et adjectif, ne peut être clairement établie. Dans l'apprentissage du français, l'apprenant sinophone ne connaît pas bien les unités linguistiques, ainsi il fait toujours des erreurs grammaticales.

Sur le plan syntaxique, les règles grammaticales chinoises sont aussi flexibles. L'expression dépend fortement du contexte, du registre et du topique. L'ordre des mots est le plus important et influence directement le sens. Parfois, certains éléments syntaxiques peuvent être omis selon le contexte communicatif. Donc, l'analyse sémantique et syntaxique du chinois est complexe et implicite, et nous ne pouvons pas établir directement une correspondance entre les systèmes linguistiques du chinois et du français. Donc, comment introduire les règles grammaticales françaises dans leur système langagier ? C'est pourquoi nous essayons de chercher des points communs entre ces deux langues.

En fait, bien que le français et le chinois soient deux langues éloignées, nous pouvons également trouver des formes de consensus dans leurs systèmes linguistiques, par exemple, dans la morphologie, la plupart des classes des mots chinoises et françaises sont généralement en correspondance. Une exception toutefois : les mots auxiliaires ne s'utilisent pas en français et l'article et les pronoms relatifs n'existent pas en chinois. Dans la syntaxe, les termes et les types de phrase sont essentiellement similaires. Cette communauté favorise la compréhension cognitive des apprenants entre ces deux langues.

À part les caractéristiques de la langue maternelle, les méthodes

d'apprentissage du chinois et les contextes scolaires et éducatifs sont également non négligeables. De quelles manières l'élève apprend-il le chinois ? Quelles connaissances langagières sont accentuées dès le début d'apprentissage ? Comment la culture scolaire et éducative de l'apprenant sinophone influence-t-elle l'apprentissage des langues étrangères ?

2. L'analyse des manuels du chinois des écoliers

À partir de la première année de l'école primaire, le chinois est au centre de l'éducation obligatoire en Chine. L'une des grandes particularités de l'éducation scolaire chinoise est que la majorité des écoles primaires utilise les mêmes manuels publiés par *PEP (People's Education Press)*, maison d'édition qui dépend du Ministère d'Éducation de la République Populaire de Chine. Ses travaux principaux se focalisent sur les études, la rédaction, l'édition et la publication des manuels scolaires et des ouvrages pédagogiques. Donc, l'analyse du manuel scolaire de chinois peut refléter en quelque sorte l'éducation de la langue maternelle en Chine.

Le manuel choisi est *Le chinois yǔwén 语文* (2016) ; deux volumes correspondent respectivement au programme de deux semestres. Nous nous focaliserons sur le premier volume du manuel *Le chinois*, c'est aussi le premier moment où les écoliers chinois apprennent systématiquement l'écriture chinoise.

Tout d'abord, selon la structure et la composition du manuel, nous pouvons percevoir qu'il met un accent sur les connaissances des caractères chinois. Deux unités sur cinq sont intitulées « connaître des caractères ». Dès la première unité, les écoliers doivent reconnaître les caractères simples, comme le ciel tiān 天, la terre dì 地, l'homme rén 人, tu/toi nǐ 你, je/moi wǒ 我, il/lui tā 他 (2016, p.6). Sans marquer le pinyin. Ensuite, dans la deuxième unité, le manuel commence à introduire les connaissances phonétiques sur le pinyin, comme la syllabe, la voyelle et la consonne. À la fin du manuel, il y a aussi quatre tableaux récapitulatifs, portant tous sur l'écriture des caractères : le tableau des caractères connus totalise trois cents caractères (2016, p.115-117). Le tableau des caractères écrits comprend cent caractères (2016, p.118), le tableau des noms de traits (2016, p.119) et le tableau des noms de clés (2016, p.120).

Par ailleurs, dans le manuel, les connaissances de la constitution des caractères sont insérées de temps en temps dans le programme de cours. Par

exemple : chaque caractère est marqué par l'ordre d'écriture, il mentionne aussi des règles d'écriture, comme « écris un caractère de gauche à droite », « écris d'abord le trait diagonal droit, piě 撇, après le trait diagonal gauche, nà 捺 » (2016, p.77). De plus, les pictogrammes, soit les caractères les plus simples, sont enseignés prioritairement. Ensuite, ils peuvent comprendre au fur et à mesure des idéophonogrammes, représentant des caractères plus compliqués.

Voici une activité proposée par le manuel : « Pourriez-vous deviner les sens des caractères suivants ? » (2016, p.73). La clé d'eau « 氵 » plus la clé de yeux « 目 » égalent le caractère leì 泪 il s'agit de « la larme » ; la clé d'homme « 亻 » plus la clé d'arbre « 木 » semble un homme qui s'appuie sur un arbre, le caractère xiū 休 a donc un sens de « se reposer » ; la clé de négation « 不 » plus la clé de droite « 正 » constitue le caractère wāi 歪, ayant le sens de « biais ». En revanche, le manuel donne également des caractères ayant la même clé en montrant que la clé peut déterminer le sens du caractère, comme c'est le cas des caractères l'arbre shù 树, la forêt lín 林, la pêche táo 桃, le pont qiáo 桥, tous ont la clé même « arbre » mù 木 à gauche. Le manuel indique que « les caractères, ayant la clé d'arbre ont tous une relation étroite avec le bois » (2016, p.76). À travers ces démarches, les écoliers peuvent appréhender un mode de pensée lié à la forme et au sens du caractère. Par contre, l'emploi et la définition des caractères ne sont pas présentés indépendamment, ils sont toujours intégrés directement dans un petit texte et illustrés par des dessins.

Ces analyses du manuel nous permettent de voir que tout d'abord, l'éducation primaire du chinois souligne les connaissances des caractères et la langue écrite. Selon le chiffre publié par le Ministre de l'Éducation en 2000, le programme pédagogique précise que 2500 caractères doivent être maîtrisés pendant l'éducation primaire, et que ce nombre atteint 3500 pour les collégiés. L'enseignement des caractères est considéré comme une formation cruciale pour la lecture et pour la culture traditionnelle chinoise (Lu et Shen, 2003, p.580). Par ailleurs, les connaissances linguistiques et grammaticales sont absentes de l'enseignement chinois (Lu et Shen, 2003, p.587). Ce manque de connaissances linguistiques sur la langue maternelle ne prépare pas les Chinois à la compréhension des règles grammaticales des autres langues étrangères. Par exemple, l'apprenant sinophone confond en général les fonctions différentes de l'adjectif et l'adverbe.

Quand l'enseignant de FLE prend en compte le système langagier des

apprenants sinophones ainsi que leur contexte éducatif, leurs comportements et leurs réactions dans les cours de FLE deviennent compréhensibles. Si l'on veut tenir compte de leur stratégie d'apprentissage et de leur habitude de mémorisation, quelle méthode est la mieux adaptée ? Comment améliorer leurs points faibles en compétences langagières du français ? Quelles pistes de réflexion pouvons-nous proposer sur l'enseignement du FLE pour l'apprenant sinophone ?

3. L'approche communicative et les apprenants sinophones

Le CECRL (2001) permet de redéfinir la notion de la maîtrise d'une langue étrangère et de réorganiser les dimensions langagières retenues. Il conduit la didactique du français à une perspective actionnelle, en considérant « l'usager et l'apprenant d'une langue [...] comme des acteurs sociaux » ; « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » sont également prises en compte (2001, p.15). Le CECRL préconise que la didactique du français ne se restreigne pas à la transmission et la mémorisation des connaissances linguistiques et qu'il faut appréhender toutes les compétences relatives à la langue. Selon le CECRL, les compétences que nous mentionnons ici relèvent de deux ordres : d'une part « les compétences générales individuelles », il s'agit notamment des « savoirs, savoir-faire, [...] savoir-être [...] ainsi que [...] savoir-apprendre. » (2001, p.16). Ces compétences ne peuvent pas être traitées directement dans les cours de FLE, mais elles peuvent être travaillées au fur et à mesure pendant le processus d'apprentissage. L'autre est la « compétence à communiquer langagièrement », y compris les trois composantes suivantes « composante linguistique, composante sociolinguistique, composante pragmatique » (2001, p.17). Autrement dit, ce sont des connaissances par rapport à la linguistique, au socioculturel et à « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » (2001, p.17), qui sont des contenus cruciaux et essentiels dans les cours du français.

Sous l'influence des principes du CECRL, la didactique du FLE en Chine s'oriente aussi vers des approches plus vivantes, plus polysémiques et plus actionnelles. L'une d'entre elles, la plus pratiquée est l'approche communicative (Blanc-Vallat, 2016), puisqu'elle vise à améliorer leurs points faibles par rapport à sa compétence à communiquer langagièrement. En analysant cette approche, nous pouvons observer de quelle manière elle prend en charge les compétences langagières de l'apprenant sinophone.

Tout d'abord, « l'approche communicative recentre l'enseignement de la LE

sur la communication » (Bérard, 1991, p.17), autrement dit, la compétence de communication est primordiale dans cette approche. Contrairement à la méthode grammaire et traduction, qui prend essentiellement en compte dans la communication en langue étrangère, la compétence linguistique, l'approche communicative ajoute « la compétence sociolinguistique », « la compétence discursive », « la compétence référentielle » (Bérard, 1991, p.28-29) et « la compétence stratégique » (Canale et Swain, 1980 et Moirand, 1982). Autrement dit, comme le système linguistique et la culture françaises sont éloignés de ceux de la Chine, les connaissances liées au mode de pensée, aux conventions sociales et aux habitudes discursives sont très importantes à connaître pour les apprenants sinophones. Mais c'est aussi la partie la plus ambiguë et la plus difficile à pratiquer dans les cours de FLE en Chine. Je me demande donc de quelle manière les apprenants appréhendent ces compétences à partir de leurs propres vécus et comment on peut y établir intercompréhension et interaction.

Ensuite, l'ensemble des activités proposées obéit à un principe de « centration sur l'apprenant » (Bérard, 1991, p.32), c'est-à-dire que, avant de créer les dispositifs pédagogiques, il faut analyser les besoins des apprenants. Selon Chancerel et Richterich (1977), les besoins des apprenants, y compris leurs attitudes, leurs perceptions, leurs motivations, leurs objectifs d'apprentissage et leurs contextes culturels et éducatifs, doivent être définis par eux-mêmes, et peuvent évoluer pendant leur apprentissage. Par conséquent, pour l'enseignant chinois de FLE, la compréhension du contexte éducatif des apprenants et la connaissance de leur langue maternelle sont des éléments favorables à la création du programme du cours. Il faudrait donc réfléchir sur la manière de le réaliser en s'adaptant à leurs stratégies et à leurs habitudes d'apprentissage, afin que cette approche soit plus efficace pour eux.

De plus, comme nous visons à une communication réelle, les documents authentiques écrits, sonores et vidéo sont privilégiés, ils favorisent la motivation d'apprentissage des apprenants, selon Canale et Swain (1980) « De notre point de vue, une motivation constante pour l'apprenant et l'enseignant peut être l'unique facteur important et déterminant le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale. » (1980, p.38). Puisque le document authentique permet de « favoriser l'autonomie d'apprentissage » (Bérard, 1991, p.51), les apprenants y apprennent les savoirs linguistiques et sociolinguistiques, en adoptant des savoir-faire afin de répondre leurs propres besoins. Autrement dit, le document authentique construit une relation cohérente entre « les énoncés produits » et « les conditions de production » (Bérard, 1991, p.51). En

établissant un lien avec notre conception sur la culture éducative des apprenants sinophones, les documents authentiques choisis doivent-ils adopter la langue maternelle des apprenants ? En d'autres termes, quel rôle la langue maternelle joue-t-elle dans le support et le corpus pédagogique ?

Enfin, dans l'approche communicative, nous soulignons aussi le rôle des interactions dans la classe qui représente une révolution par rapport au rôle de l'enseignant, aux relations entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi qu'aux relations entre les apprenants eux-mêmes. Le travail en groupe est en général absent dans le cours traditionnel de langue en Chine. Mais « quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle » (Grandcolas, 1980). Nous pouvons donc créer une atmosphère animée et conviviale permettant à l'apprenant de rencontrer des modes de pensée et de communication différents et à l'enseignant de retrouver naturellement les manières de négocier avec les apprenants (Bérard, 1991, p.58).

Par contre, sous l'influence de la culture traditionnelle, l'enseignant chinois d'une part, occupe toujours une position dominante dans la classe traditionnelle, d'autre part, l'apprenant évite de couper la parole de l'enseignant et d'intervenir dans l'enseignement, puisque cette action est considérée comme impolie et irrespectueuse. De nos jours, bien que l'enseignant fasse de plus en plus attention à établir une relation équilibrée avec les apprenants, les interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes ne sont pas assez fréquentes. Par conséquent, comment former une habitude de réflexion chez les apprenants ? Quelles activités pédagogiques peuvent motiver les apprenants à parler et à assister à l'échange communicatif dans les cours ? Quel rôle la culture éducative joue-t-elle dans la construction de la bonne ambiance dans les cours de FLE ?

Je propose donc des pistes de réflexion par rapport à l'adaptation de l'approche communicative aux apprenants sinophones.

Tout d'abord, la mémoire lexicale et la mémoire imagée, formées par l'apprentissage du caractère chinois, fonctionnent également et principalement dans l'appropriation de la langue étrangère chez les apprenants sinophones. Pour eux, il y a une relation étroite et directe entre la vision et la compréhension, laquelle raccourcit leur processus d'interprétation. L'enseignant devrait donc retirer de temps en temps des

mots inconnus mais fréquents, des conjugaisons du verbe irrégulier, des points grammaticaux différents du mandarin, en les leur montrant avec des figures, des schémas, ou bien des gestions corporelles.

Ensuite, sous l'influence de leurs expériences éducatives, surtout celles de leur langue maternelle, les apprenants s'habituent à retenir d'abord l'orthographe d'un mot français, puis les règles phonétiques du français, et ils savent finalement comment ce mot se prononce et ce qu'il représente. Cette démarche correspond à celle de l'apprentissage des caractères chinois. De ce fait, l'enseignant pourrait se baser sur cette démarche, en orientant au fur et à mesure l'apprentissage vers une nouvelle démarche plus adaptée au français. J'encourage donc les apprenants à mémoriser des mots simples à leur manière, puis je dicte les nouveaux mots inconnus ayant les mêmes radicaux, ou bien les syllabes similaires. Par exemple, quand ils ont appris le mot « chanter », je fais une dictée avec les mots comme « chant », « chanteur », « chanson », « chat », « changer » « chance » etc. Au fur et à mesure, l'apprenant prend l'habitude d'aborder premièrement le son d'un mot, au lieu de commencer par l'orthographe, en établissant une correspondance entre la prononciation et l'orthographe.

Finalement, l'enseignant doit introduire des interactions entre la linguistique et la culture de France et de Chine pour améliorer les stratégies d'apprentissage. Plus précisément, la langue et la culture chinoise, en tant que système langagier référentiel, ne doivent pas être supprimées dans les cours de FLE. Elles peuvent constituer un étayage inséré dans le support pédagogique. Par exemple, quand l'enseignant veut introduire les documents authentiques, il y a toujours des phénomènes implicites et ambigus, soit linguistiques, soit culturels. C'est le moment où l'explication chinoise écrite et orale est mise en œuvre.

L'objectif de ces pistes de réflexion est de constituer un système langagier des apprenants, non seulement pour une seule langue, mais aussi pour les langues au sens large. Ces remarques nous conduisent aussi vers une formation plurilinguistique et interculturelle dans les cours de FLE.

Conclusion

En fait, la culture éducative des apprenants sinophones est constituée non seulement par leur langue maternelle, mais aussi par la langue anglaise, insérée généralement dans le système éducatif national de Chine. Les

connaissances de la langue anglaise pré-requises favorisent certainement l'apprentissage du français pour la compréhension des langues en lettres *latines* et celle des unités linguistiques. Néanmoins, les décalages entre la prononciation, la syntaxe et la sémantique des langues françaises et anglaises peuvent constituer une entrave pour appréhender le français. L'enseignant de français devrait donc prendre en compte la culture éducative plurilingue des apprenants sinophones, car, bien que le cours de FLE en Chine soit majoritairement homogène, il n'est jamais monolingue.

En somme, les méthodes contemporaines de la didactique du FLE nous montrent que l'apprenant doit toujours se situer au centre de la relation pédagogique. C'est pourquoi, le système langagier déjà construit et la culture éducative des apprenants ne doivent pas être négligés par l'enseignant. Bien entendu, cela ne signifie nullement que l'enseignant de FLE doive nécessairement posséder toutes les connaissances linguistiques du chinois, mais il faut néanmoins connaître la structure linguistique et le contexte éducatif chinois de manière générale. Cela favorise non seulement la progression et l'ambiance des cours, mais évite aussi le malentendu entre les cultures différentes. Nous considérons que le cours de FLE n'est pas seulement une transmission des connaissances à sens unique, mais que c'est aussi un endroit où les langues et les cultures se rencontrent et interagissent. Par conséquent, cette recherche n'est qu'un début, nous pouvons également faire des recherches par rapport à la culture éducative de l'apprenant sur les plans cognitifs, psychologiques et socioculturels.

Références bibliographiques

- Abraham, W. Bellassen J. et Yu, W. (2005). *Le chinois pour les nuls*. Paris : Éditions Générales First.
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Société Japonaise de Didactique du Français*, Vol.3, N°1, 6-18. URL : https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/3/1/3_KJ00009937405/_article#author-information-wrap.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : Cle international.
- Blanc-Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Recherches en*

- didactique des langues et des cultures, 13-1, 1-18, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/569> ; DOI : 10.4000/rdlc.569.
- Canale M., Swain M. (1980). The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol.1, N°1.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* (2001), Strasbourg : Conseil de l'Europe. Unité des Politiques Linguistiques.
- Chancerel, J.L. et Richeterich R. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Drocourt, Z. (2015). L'écriture chinoise : Entre universaux et spécificités Quelle approche dans son enseignement à l'université ?. URL : <http://crlao.ehess.fr/docannexe/file/1911/versionenligne.pdf>.
- Dubois, J. (2012). *Le Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, N°10, 55-68.
- Grandcolas, B. (1980). La communication dans la classe de langue. *FDM*, N°153.
- Ryjik, K. (1983). *L'idiot chinois, initiation élémentaire à la lecture intelligible des caractères chinois*. Paris : Payot.
- Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissage scolaires. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, N°130, 179-186. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm>.
- Lu, J. et Shen, Y. (2003). *Hànyǔ hé hànyǔyánjiū shíwǔjiǎng (Quinze leçons du chinois et des recherches du chinois)*. Pékin : Édition de l'Université de Pékin.
- Lu, J. (2015). Hànyǔ'tèdiǎn'zhīwǒjiàn (les caractéristiques du chinois à mes yeux). N°2,15-26.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Perche, V. (2015). Culture éducatives : les zones de tension- Un exemple : le

public chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures* : les cahiers de l'Acedle, 12-1, 83-104.

Saussure, F. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Spaëth, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. URL : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725/document>

Xīnhuá zìdiǎn 11^e édition (Le Dictionnaire Xīnhuá). (2001). Pékin : Commercial Press.

Yǔwén (Le chinois). (2016). Pékin : People's Education Press(PEP).

Zhang, B. (1998). *Hànyǔyǎfǎxué (Linguistique du chinois)*. Shanghai : Établissement d'enseignement à Shanghai.

Zhang, B. (2002). *Xīnbīān xiàndài hànyǔ (Nouvelle édition de la linguistique du chinois moderne)*. Shanghai : Edition de l'Université Fudan.

Zheng, Z. (2003). *Shànggǔyīnxì (L'ancienne phonologie chinoise)*. Shanghai : Shanghai educational publishing house.

AUTEUR

Liu YANG, doctorante de l'Université Paris Sorbonne, fait des recherches sur les interactions culturelles et linguistiques entre la Chine et la France dans les cours de FLE. Le sujet de thèse est « Vers une approche comparative entre les romans français et chinois : enjeux linguistiques, littéraires, interculturels et motivationnels », sous la direction de Madame Christiane Marque-Pucheu.