

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations) (UMR 5191)
THESE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Discipline : SCIENCES DU LANGAGE
Présentée et soutenue publiquement par
WANG Ming li
17 mars 2005

***L'enseignement universitaire du français
en Chine : permanences et (r)évolution***

JURY Robert BOUCHARD Professeur à l'Université Lyon 2, Directeur Jean-Pierre CUQ Professeur à l'Université de Provence, Rapporteur Véronique TRAVERSO Directrice de recherche, CNRS, Laboratoire ICAR Violaine de NUCHEZE Professeur à l'Université Grenoble 3, Rapporteur

Table des matières

Remerciements . .	1
Avant-propos .	3
Introduction générale . .	5
Première partie : Méthode traditionnelle et enseignement du français en Chine .	9
I. La méthode traditionnelle et l'évolution de l'enseignement du français en Chine .	9
Introduction .	9
I.1. L'enseignement traditionnel . .	11
I.2. La manifestation de la méthode traditionnelle . .	14
I.3. L'évolution de l'enseignement du français en Chine .	16
I.4. La situation actuelle de l'enseignement du français en Chine . .	18
Conclusion partielle .	21
Deuxième partie : Problème de didactème et de notion didactique .	23
II. Problèmes de didactique dans l'enseignement du français langue étrangère .	23
Introduction . .	23
II.1. La définition .	24
II.2. La didactique dans l'enseignement du français .	27
II.3. Les trois fonctions principales de l'enseignant en classe . .	38
Conclusion partielle .	42
III. Claude Germain et le didactème .	43
Introduction .	43
III.1. Claude Germain . .	43
III.2. Le didactème de Claude Germain . .	44
Conclusion partielle .	47
Troisième partie : Présentation des corpus et approches théoriques pour l'analyse des interactions .	49
IV. La présentation des corpus de travail .	49

Introduction .	49
IV.1. Le recueil des corpus et les problèmes d'enregistrement . .	50
IV.2. Les descriptions de nos corpus . .	53
IV.3. Les conventions de transcription . .	56
IV.4. Les critères de segmentation structurelle des corpus . .	58
Conclusion partielle .	69
V. La méthodologie et l'hypothèse théorique sur la pragmatique . .	70
Introduction .	70
V.1. La pragmatique et les actes de langage .	71
V.2. Les interactions en général .	72
V.3. L'interaction didactique . .	85
Conclusion partielle .	96
Quatrième partie : Les trois fonctions de l'enseignant dans l'enseignement du français en Chine : permanence et variation . .	97
VI. L'enseignant et la fonction de vecteur de savoir .	97
Introduction .	97
VI. 1. La structure d'une leçon du manuel « Le français » . .	100
VI. 2. La structure des informations de nos trois enseignantes . .	104
VI. 3. Des facteurs extérieurs dans la transmission des informations . .	113
VI.4. Quelques traits communs des discours d'information des enseignantes .	118
VI.5. L'analyse des discours d'information des enseignantes . .	126
VI.6. Le métalangage dans les activités didactiques . .	130
VI.7. La différence stratégique de la transmission du savoir des enseignantes native et non natives .	141
Conclusion partielle .	151
VII. L'enseignant et la fonction de meneur en classe de français en Chine .	152
Introduction .	152
VII.1. Le rôle de l'animateur au cours des activités didactiques .	153
VII.2. L'analyse de la stratégie interactionnelle des enseignantes dans la gestion des tours de paroles .	155

VII.3. Les caractéristiques de la stratégie interactionnelle des enseignantes .	166
VII.4. Le rire et l'organisation des activités didactiques . .	188
Conclusion partielle .	196
VIII. L'enseignant et la fonction d'évaluateur en classe de français en Chine .	197
Introduction .	197
VIII.1. L'évaluation formative .	198
VIII.2. L'évaluation sommative dans l'enseignement du français .	220
VIII.3. Les critères docimologiques dans l'évaluation sommative .	222
VIII.4. L'analyse de l'examen oral .	230
Conclusion partielle .	257
Conclusion générale .	259
Bibliographie . .	265
Annexes . .	273
Conventions de transcription . .	273
1. Observation de la classe de FLE (1) menée par une enseignante chinoise ECy . .	274
2. Observation de la classe de FLE (2) menée par une enseignante française EFp .	286
3. Observation de la classe de FLE (3) menée par une enseignante chinoise ECg . .	302
4. 5 séances d'examen oral de français menées par un enseignant chinois de français ECh à l'Université des études internationales de Pékin en Chine .	308
4.1. La première séance d'examen oral entre un enseignant et une apprenante .	311
4.2. La deuxième séance d'examen oral entre un enseignant et une apprenante .	313
4.3. La troisième séance d'examen oral entre un enseignant et une apprenante . .	315
4.4. La quatrième séance d'examen oral entre un enseignant et un apprenant .	317
4.5. La cinquième séance d'examen oral entre un enseignant et un apprenant . .	318
5. Entretiens pédagogiques entre un enseignant et des apprenants au téléphone .	320
5.1. Premier entretien pédagogique au téléphone entre un enseignant de français et un apprenant chinois .	321
5.2. Deuxième entretien pédagogique au téléphone entre un enseignant de français et une apprenante chinoise .	328
6. La photocopie de la leçon 3 du tome 2 de manuel « <i>Le français</i> » . .	336

Remerciements

Je tiens à remercier vivement Monsieur le professeur Robert Bouchard d'avoir accepté de diriger ma thèse et suivi de très près mon travail en m'adressant encouragements, suggestions et critiques utiles.

J'aimerais ensuite témoigner ma profonde reconnaissance à Madame Catherine Kerbrat-Orecchioni pour les précieux conseils et renseignements qu'elle m'a donnés, avec bienveillance, tout au long de mes années d'études en France.

Je remercie infiniment l'Ambassade de France en Chine qui a réalisé toutes les démarches nécessaires pour que je puisse obtenir une bourse d'étude en France, à l'Université Lumière-Lyon 2.

Mes remerciements vont également aux chercheurs français et étrangers du Groupe de Recherche « Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations » : M. François Lupu, Mme Maria Olivos et Mlle Mélanie Richet qui m'ont beaucoup aidé dans la préparation de ma thèse.

J'exprime aussi tous mes remerciements à ma femme Lianxiang, dont l'amour, la compréhension et le discernement m'ont beaucoup aidé dans la rédaction de cette thèse.

Que tous ceux qui m'ont apporté un soutien matériel ou spirituel trouvent ici l'expression de ma gratitude : amis et collègues chinois et français.

Avant-propos

Au cours de mon expérience, longue d'une vingtaine d'années, d'enseignement du FLE à l'Université en Chine, j'ai assisté à une période d'évolution méthodologique de cet enseignement. L'objectif de cette évolution est de satisfaire le besoin de communication en langue étrangère dans le cadre de la politique d'ouverture de la Chine mise en œuvre à partir de 1978.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue étrangère dans l'enseignement supérieur, la transition entre enseignement traditionnel et enseignement communicatif est devenue le problème le plus souvent posé. Fondé sur une relation pédagogique forte dans laquelle l'enseignant joue le rôle central, l'enseignement dit traditionnel existe depuis longtemps et met l'accent sur la connaissance de la langue tout en considérant que le savoir métalinguistique constitue une partie de la discipline universitaire : « *savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître... c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats* » (P.Martinez, 2002 :49). L'approche est très analytique et les outils privilégiés sont le manuel ou bien un autre support linguistique avec des explications en langue maternelle. Dans le même temps, l'approche directe, l'approche audiovisuelle, l'approche communicative essaient de mettre les apprenants au centre des activités en classe, en considérant que « *le langage est désormais perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées, savoir une langue, c'est savoir communiquer en connaissant la règle du jeu* » (P.Martinez, 2002 :72).

Face à ces deux grands courants méthodologiques, à mon poste de travail, ma première préoccupation est d'essayer d'élever la compétence linguistique et la compétence communicative des apprenants de FLE. L'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères en Chine nous conduit ces dix dernières années à réfléchir sur la relation existant entre ces deux courants. Nous trouvons qu'ils sont complémentaires au niveau des activités didactiques comme les deux « *courants* » du Rhône et de la Saône à Lyon se dirigeant vers le même « *objectif* » : ce qui compte, c'est de faire des progrès en langue d'une part, et de savoir se servir de la langue d'autre part, surtout pour les apprenants débutants en milieu universitaire. Comme l'enseignement traditionnel qui prenait le lexique et la grammaire comme buts de la connaissance universitaire est loin d'envisager la langue comme un instrument communicatif, on cherche une nouvelle approche plus dynamique, plus interactionnelle pour la classe de langue étrangère. L'enseignant, objet central de notre recherche, joue un rôle déterminant dans tout le processus d'enseignement pour favoriser l'acquisition de la connaissance linguistique et gérer l'interaction didactique.

Dans l'enseignement / apprentissage de la langue française en milieu universitaire, les apprenants et les enseignants sont confrontés à plusieurs problèmes, sur lesquels des linguistes et des sociolinguistes ont beaucoup travaillé. Pour étudier l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, l'analyse de l'interaction didactique entre les apprenants et l'enseignant en classe de FLE est nécessaire. Cette analyse nous permet d'aborder des problèmes tels que l'efficacité des activités didactiques en classe, les fonctions de l'enseignant dans ces activités, les comportements langagiers des apprenants et de l'enseignant en classe, la nature du contrat de communication et du contrat didactique qui les lient etc.

Etant donné que l'interaction didactique entre l'enseignant et son groupe d'apprenants dans le cadre d'un enseignement / apprentissage du FLE constitue l'objet de notre recherche, nous

nous intéressons aux trois grands rôles simultanés que joue tout enseignant en classe de langue : fournisseur de savoir, meneur d'activités, évaluateur (cf. Dabène, 1988). Nous espérons que notre étude de ces questions donnera à nos collègues chinois ou français un nouvel éclairage sur un domaine didactique en pleine évolution mais aussi en pleine progression, celui de l'enseignement du français en Chine.

Introduction générale

La recherche que nous entreprenons dans cette thèse porte sur les interactions dans la classe de français en Chine et leur nécessaire évolution. Il s'agit plus précisément d'analyser les comportements interactionnels des enseignants et des apprenants dans la classe de FLE d'une université de Pékin en utilisant comme cadre théorique, la pragmatique des interactions verbales.

Cette recherche est d'abord motivée, par l'intérêt didactique et pragmatique de la question mais aussi parce que les besoins de communication entre ceux qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi grands en Chine du fait de l'ouverture de celle-ci sur le monde extérieur. L'enseignement des langues étrangères à l'Université est devenu une des disciplines les plus importantes. L'enseignement du français comme langue étrangère s'est donc beaucoup développé ces dernières années. Le niveau de langue étrangère est devenu un des premiers critères d'embauche des étudiants diplômés qui prétendent à un poste intéressant. Cette évolution de la demande sociale en matière de langues étrangères nécessite, dans le cadre universitaire, une réflexion sur une indispensable évolution méthodologique, qui reste toutefois adaptée à la situation d'enseignement particulière que constitue l'Université chinoise. Cette transformation oppose a priori la méthode traditionnelle chinoise, encore utilisée, à des méthodes plus communicatives, proposées sur le marché mondial et en particulier par des éditeurs et des méthodologues français.

Afin d'avancer dans notre étude, nous opérerons donc d'abord un rappel de la méthode traditionnelle d'enseignement des langues étrangères en Chine. Il constituera la

première partie de notre thèse. Cette méthode traditionnelle est marquée par la centration des activités de classe sur le manuel officiel. Rédigé par des experts chinois de français, il est destiné à développer plus une compétence linguistique qu'une compétence communicative chez les apprenants. Dans l'enseignement traditionnel, la langue étrangère n'est pas considérée comme un outil de communication, mais comme une connaissance académique. L'évolution de l'enseignement du FLE en Chine est également évoquée dans ce chapitre, parce que cet enseignement y a une longue histoire. Cette activité de l'enseignement du FLE a été beaucoup influencée par le système d'éducation tant dans la conception éducative sous jacente que dans la méthode utilisée.

Le terme même de *didactique* est au centre de nombreux discours qui cherchent à le définir et et donc à le distinguer d'autres termes en usage, à circonscrire son territoire et à *légitimer* la discipline correspondante. C'est pour cette raison que le problème de la didactique du français langue étrangère constitue un élément important de notre travail de recherche : il constituera la deuxième partie de notre étude. Le contrat de communication, le contrat pédagogique et le contrat didactique jouent ensemble un rôle capital dans l'enseignement de la langue étrangère. Ils régissent les interactions entre l'enseignant et son groupe d'apprenants. Pour notre recherche, nous avons emprunté à C. Germain le concept de *didactème* et la méthode d'observation-analyse des activités didactiquement associées.

En ce qui concerne nos corpus (cf. troisième partie de notre étude, chapitre IV), nous avons effectué divers enregistrements vidéo ou audio dans une Université de Pékin à plusieurs moments caractéristiques de l'activité didactique, concernant « *la pratique* » et « *la transposition* » (C. Germain 2001 :455) mais aussi l'évaluation. Puis nous avons transcrit minutieusement ces enregistrements. Nos corpus ont inégalement servi de base à notre travail de recherche. Les plus fréquemment utilisés sont trois corpus recueillis dans trois classes contrastées de français. La première, *classique*, est animée par une enseignante chinoise Ecy ; elle est numérotée (1). La seconde est *classique*, elle aussi, mais animée par une lectrice française Efp; elle est numérotée (2). La troisième, plus *communicative*, numérotée (3), est prise en charge par une enseignante chinoise Ecg. S'y ajoutent un certain nombre de séances d'examen oral dont est responsable un troisième chinois Ech. Enfin deux entretiens téléphoniques en français entre un dernier enseignant chinois et des apprenants constituent notre dernier corpus et présentent une interaction pédagogique très particulière rendue nécessaire par l'épidémie de SRAS qu'a connue Pékin il y a quelques années.

La pragmatique des interactions verbales est au centre de la partie théorique de notre travail de recherche (cf. La troisième partie chapitre V). Dans le développement des sciences du langage, après la seconde guerre mondiale, la recherche pragmatique concerne non seulement les signes et leurs règles de combinaison et d'opposition, mais aussi les individus qui en font usage.

Dès le siècle dernier, plusieurs linguistes, tels que K. Bühler, Ch. Bally, A. Reinach, A. H. Gardiner se sont consacrés à des recherches sur la fonction du langage dans la communication. Dans leur recherche, le langage a une valeur illocutoire, il n'est pas un miroir de la pensée, mais un moyen d'influencer la conduite d'autrui dans la coopération collective nécessaire à la vie quotidienne. Le discours est considéré comme une

manifestation interactionnelle parce qu'il est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés. Son analyse a pour but essentiel de cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue.

Ces quarante dernières années ont vu paraître un grand nombre d'ouvrages et d'articles qui tentaient d'analyser, avec des objectifs divers, l'interaction entre l'enseignant et son groupe d'apprenants dans la classe en général et dans celle de français langue étrangère en particulier. Bon nombre d'études se focalisent sur les comportements interactionnels des apprenants et des enseignants en classe de langue afin d'améliorer la manière d'enseigner.

En 1965, dans « *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement* », puis en 1970, dans « *Analysing Teaching Behaviour* », N. A. Flanders met en lumière, grâce à un codage très régulier, dans le déroulement de la classe, dix catégories de comportements pédagogiques pouvant avoir une influence directe ou indirecte sur les apprenants. D. Barnes analyse en 1969 dans « *Language, the Learner and the School* », les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants et montre qu'elles sont dues en partie au système d'apprentissage et aux pratiques pédagogiques trop contraignantes des enseignants. Enfin, l'équipe de Birmingham, J. McH. Sinclair et R. M. Coulthard avec « *Towards an Analysis of Discourse* » (1975), M. Coulthard, M. Montgomery et D. Brazil avec « *Developing a description of spoken discourse* » (1981) fondé sur le travail de A. Bellack et sur celui de M. A. K. Halliday, a mis au point une grille d'analyse très fine, distinguant dans le discours pédagogique une série de rangs hiérarchiques (*leçon, transaction, échange, mouvement, acte*) et a essayé de voir les relations existant entre l'acte et sa réalisation lexico-grammaticale. Comme eux, nous considérons les interactions en classe comme caractéristiques d'une situation de *communication pédagogique*: en effet, pour l'apprenant de FLE, participer à ces activités procède à la fois d'une compétence linguistique acquise mais aussi d'une compétence interactionnelle plus générale, culturelle et éducative.

Pour l'analyse des comportements des enseignants et des apprenants au cours des échanges observés en classe de FLE, nous emprunterons à E. Roulet et à C. Kerbrat-Orecchioni d'une part, à C. Germain et à R. Bouchard d'autre part, respectivement, leur conception globale de la structure de la conversation et leur contribution aux études sur les interactions dans l'enseignement des langues étrangères.

La fonction de l'enseignant au cours des activités pédagogiques est centrale. Du fait de sa position sociale et pédagogique, il mérite une attention particulière de la part du chercheur en didactique. C'est pourquoi nous avons organisé notre réflexion et l'observation de notre corpus en prenant en compte tour à tour les trois rôles principaux que joue l'enseignant en classe de langue (cf. La quatrième partie): vecteur d'informations linguistiques, animateur des activités didactiques et évaluateur des productions des apprenants. Toutes ces fonctions se manifestent avec plus ou moins d'importance non seulement lors des activités pédagogiques en classe de langue, mais aussi lors de l'examen oral comme lors des entretiens téléphoniques évoqués ci-dessus.

Notre recherche est donc consacrée donc à l'évolution de la méthodologie de l'enseignement du FLE en Chine, évolution rendue nécessaire par les mutations

quantitatives (nombre d'apprenants) et qualitatives (finalité de l'apprentissage) que celui-ci connaît du fait de la plus grande ouverture du pays vers le monde extérieur. Nous essayons d'analyser et de comparer les comportements langagiers d'enseignants natifs et non natifs afin de mieux percevoir l'opération de déplacement méthodologique nécessaire dans l'enseignement du FLE en situation universitaire en Chine, déplacement dont nous faisons l'hypothèse que ses prémisses se trouvent déjà dans les pratiques de classe qui s'y développent actuellement, en particulier à l'occasion de circonstances exceptionnelles comme l'épidémie de SRAS. Ces circonstances particulières ébranlent l'ordre pédagogique ancien en même temps que le fonctionnement social ordinaire. Ils permettent à de nouveaux comportements pédagogiques, plus adaptés mais qui restent liés à la culture éducative antérieure, d'apparaître.

Première partie : Méthode traditionnelle et enseignement du français en Chine

I. La méthode traditionnelle et l'évolution de l'enseignement du français en Chine

Introduction

Le système d'enseignement des langues étrangères dans le cadre universitaire, par exemple du français langue étrangère, s'est ancré en Chine, depuis longtemps, dans la méthode traditionnelle. Ce système évolue avec le développement social et le changement de politique linguistique pour mieux s'adapter au besoin de l'enseignement universitaire et au besoin de la société. Pour cette raison, il est aussi nécessaire de présenter, dans notre travail, la situation actuelle de l'enseignement du français en Chine si l'on veut se consacrer à une étude scientifique sur la méthode d'enseignement du français dans ce pays. La méthode est l'« *ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés* » et la situation dans laquelle on pratique l'enseignement d'une langue exerce une grande

influence sur la recherche de la méthodologie qui est l'«*ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites* » (C. Puren 1988 :16-17).

Actuellement, l'enseignement du français occupe une place importante en Chine, non seulement dans le cadre institutionnel, mais aussi dans le cadre social, parce que c'est une des langues les plus utilisées dans le monde. Ainsi voyons-nous à l'intérieur de la Chine la création de nombreuses Alliances françaises et écoles privées de français, sans parler du développement rapide de l'enseignement du français dans les campus universitaires. Depuis longtemps, la Chine a établi des relations politiques, économiques, culturelles et commerciales avec la France et les pays francophones. Ces relations se développent de jour en jour, surtout celles avec la France.

Pour connaître un pays, il faut tout d'abord connaître sa langue, laquelle sert de pont pour surmonter les difficultés existant entre les pays concernés sur le plan culturel. La Chine a besoin de connaître les pays francophones en étudiant d'abord la langue française. Elle s'intéresse aussi à la culture française afin de mieux comprendre le rôle joué par ces pays sur le plan international. La France, étant un des pays où les sciences et les techniques sont les plus développées au monde et sa culture représentant la culture européenne, le gouvernement chinois envoie chaque année un grand nombre d'étudiants dans ce pays. Des enseignants de français y sont également envoyés dans le but de se perfectionner en français et d'étudier la didactique des langues étrangères, la littérature française ou la civilisation française. A l'intérieur du pays, le gouvernement chinois accorde une grande importance à l'enseignement du français, surtout ces dernières années.

Aujourd'hui, le français est enseigné, comme spécialité universitaire, dans une cinquantaine d'écoles supérieures réparties sur tout le territoire chinois, en particulier à Pékin et à Shanghai. Dans ces établissements supérieurs, on recrute chaque année 1500 nouveaux étudiants qui choisissent la langue française comme spécialité universitaire et qui apprennent uniquement le français pendant 4 ans. En Chine, chaque année, ce sont 6000 étudiants qui apprennent le français dans le cadre universitaire. Il existe actuellement plus de 400 enseignants chinois de français, sans compter ceux qui enseignent le français comme seconde langue étrangère dans les universités ou grandes écoles, où cette langue occupe également une place importante dans le programme d'enseignement. Depuis 1978, six universités forment des étudiants de 3^e cycle et délivrent un diplôme équivalent à celui du DESS ou du DEA. Maintenant, ces diplômes sont délivrés dans une trentaine d'universités, et une dizaine d'entre elles proposent une formation au doctorat de français. De nombreux jeunes Chinois manifestent un grand intérêt et un grand enthousiasme pour l'apprentissage du français et pour une meilleure connaissance de la France. La plupart d'entre eux veulent un jour aller en France, afin d'y poursuivre leurs études. Au cours des dix dernières années, les échanges culturels entre la France et la Chine se sont beaucoup développés. En France, l'année 2004 était l'*Année culturelle de la Chine*, et l'année 2005 en Chine est l'*année culturelle de la France*. Pour satisfaire les besoins en apprentissage du français seconde langue

étrangère, d'après des statistiques incomplètes, 80 établissements universitaires ont mis en place un programme d'enseignement du français avec plus de 300 enseignants chinois de français, 25 000 étudiants suivent ce programme chaque année. Tous les ans, un certain nombre d'enseignants français viennent travailler dans des universités chinoises. Ils assument soit le travail pédagogique, soit la rédaction de manuels avec la coopération des professeurs chinois. Dans l'université où nous travaillons, deux postes sont réservés de manière permanente à des lecteurs français.

En février 1997, la Chine et La France ont signé, dans le domaine de l'éducation, une trentaine d'accords concernant l'enseignement du français dans 14 lycées et 7 universités. De plus, l'Alliance française s'est rapidement développée, ces dernières années, en Chine, grâce à la coopération avec des centres de formation en français et des partenaires chinois, tels que l'Université des langues et cultures à Pékin, l'Université du soir du quartier Hongkou à Shanghai, l'Université des langues étrangères et du commerce extérieur à Guangzhou, l'Institut des langues étrangères de Dalian. On envisage même d'enseigner le français à la télévision centrale de Chine, en coopération avec le gouvernement français. Une chaîne de télévision centrale (CCTV) ¹ est spécialement réservée aux programmes en français consacrés à la préparation des Jeux Olympiques de Pékin de 2008.

L'Ambassade de France à Pékin prépare chaque année des séminaires pour des enseignants français et chinois sur la didactique du français et des didacticiens et linguistes français sont parfois invités en Chine à organiser des stages de formation pour les enseignants chinois ou à donner des conférences sur la linguistique, la littérature française et la didactique du français langue étrangère. On peut dire que l'enseignement du français connaît un développement sans précédent dans l'histoire chinoise.

I.1. L'enseignement traditionnel

La méthodologie dite traditionnelle existe depuis l'Antiquité et elle est fondée sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central. Elle donne un modèle de compétence linguistique à imiter. Savoir une langue étrangère, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître. Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : liste de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme. Peu ou prou, l'étude du Latin, tel qu'il s'est déroulé du 17^e siècle au 19^e siècle, en Europe, avec sa grammaire et sa rhétorique, constitue le moule de toutes les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues en milieu institutionnel.

Dans l'enseignement du FLE en Chine, on a donc vu mettre en œuvre la méthode *grammaire-traduction*. L'enseignant, détenteur du savoir, domine toutes les activités didactiques en classe. Le texte en langue étrangère figurant dans le manuel est coupé en morceaux et est traduit mot à mot dans la langue maternelle de l'apprenant. Au cours de cette activité didactique, on procède à l'étude théorique de la grammaire. La version, en tant qu'exercice, est considérée comme indispensable dans l'enseignement de la langue.

¹ CCTV : China Central télévision

Toute unité d'enseignement est construite autour de points de grammaire, illustrés par le texte en langue cible. Cette méthode met l'accent sur le maître, qui a une grande autorité en classe. Il pose des questions aux apprenants à tour de rôle, organise les activités pédagogiques, explique les règles de grammaire et fait réaliser aux étudiants des exercices sous sa direction. L'interaction n'est pas fréquente, et en sens unique, en raison de la place sociale et scolaire de l'enseignant. Il est à noter que l'efficacité de cette méthode n'est pas très claire, parce que la bonne compréhension de la grammaire ne signifie pas une bonne compréhension orale ou écrite, parce que les phrases proposées dans la traduction sont le plus souvent des phrases artificielles, loin de la communication réelle.

L'enseignement traditionnel des langues étrangères en Chine possède deux caractéristiques principales : la centration sur l'enseignant et encore plus sur le manuel, et la préparation à l'examen.

Le problème de la centration sur l'enseignant et les manuels plutôt que sur les apprenants est discuté depuis longtemps dans les milieux pédagogiques chinois. Ce modèle représente typiquement un enseignement traditionnel prodigué par des enseignants qui pensent majoritairement que leur rôle est décisif dans l'enseignement et que les apprenants ne peuvent apprendre sans eux.

L'enseignement centré sur l'enseignant remonte à très loin dans l'histoire chinoise en raison de l'influence du confucianisme. Le maître est considéré comme unique détenteur du savoir et les élèves ne peuvent que l'écouter et apprendre ce qu'il dit. Le savoir est transmis soit par écrit, au tableau noir, soit de vive voix. De plus, dans la société féodale chinoise qui a duré plus de deux mille ans, l'éducation et l'enseignement ainsi que l'examen impérial étaient mis au service de la classe dominante car celle-ci sélectionnait ses fonctionnaires parmi les candidats d'élite.

Dans ce système d'éducation et d'enseignement, les élèves se contentaient seulement d'acquérir les connaissances données par leur maître afin de pouvoir réussir l'examen et devenir haut fonctionnaire. Cet enseignement n'encourageait pas les élèves à découvrir par eux-mêmes et à travailler de façon créative. C'est ainsi que le maître occupait une place tellement importante dans la société qu'on lui manifestait un grand respect. Souvent, les élèves le considéraient comme leur père et lui obéissaient en toutes choses. Un vieux dicton chinois dit : « *un maître qui a enseigné un jour à ses élèves est considéré par eux comme leur père pour toujours.* » Aujourd'hui, on répète souvent, surtout au lycée où les élèves préparent le concours national pour entrer à l'université : « *un bon élève dépend d'un bon maître.* » Jusqu'à la fin de la dynastie des Qing (1644-1911), les écoles étaient considérées comme l'endroit où le pouvoir formait ses fonctionnaires.

Sur le plan de l'enseignement des langues étrangères en cadre institutionnel, la focalisation sur le contenu cache souvent des problèmes de communication et de motivation individuelle dans le processus d'apprentissage. A vrai dire, l'enseignement traditionnel des langues étrangères en Chine se centrait sur le professeur qui accordait une grande attention au manuel, dans lequel la connaissance linguistique était considérée comme prépondérante dans l'apprentissage. Par exemple, pour le FLE, la grammaire est considérée comme la connaissance la plus importante dans tous les manuels rédigés par

des experts chinois de français.

A l'université, en Chine, la grammaire occupe une place très importante dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Cette tradition s'observe très fréquemment dans les grandes écoles. Par exemple, la connaissance linguistique représente au moins 80% des connaissances d'un examen semestriel pour une évaluation sommative. Elle est présente aussi, mais de façon moins forte et différente, dans la classe de FLE hors système scolaire, par exemple dans une classe prise en charge par un enseignant chinois à l'Alliance française de Pékin.

La pédagogie traditionnelle du FLE en Chine détermine la structure du manuel de français dans les universités où le français est enseigné comme première langue étrangère pour les étudiants des départements de langue et de littérature française. L'enseignement du français première langue étrangère comprend des cours de grammaire et des lectures de textes auxquels s'ajoutent des cours de conversation, d'entraînement écrit, d'audition et de civilisation. Mais l'enseignement du FLE est en général réduit à un cours de grammaire parce que de nombreux exercices de grammaire sont proposés dans chaque leçon et réalisés sous la direction de l'enseignant. L'enseignant dirige la classe de langue où les rapports sont strictement hiérarchisés entre l'enseignant qui sait et les élèves qui ne savent pas encore. L'enseignant centralise et contrôle les exercices, tout passe par lui, puisque tout part de lui et que tout lui revient. Il est le passage obligé d'un circuit qui fonctionne verticalement et à sens unique. Dans ce circuit, celui qui sait questionne ceux qui ne savent pas.

Dans l'enseignement / apprentissage du français en Chine, les manuels de FLE semblent le seul et unique outil d'enseignement pour un grand nombre d'enseignants des universités. Le cours traditionnel de FLE est de type *grammaire-traduction*. Les enseignants se contentent alors de donner des explications grammaticales et d'assurer la compréhension des textes en faisant travailler les apprenants sur des exercices d'application en cours. A la fin de chaque cours, ils indiquent la partie qu'ils vont traiter au cours suivant pour que les apprenants puissent la préparer après la classe.

L'enseignement traditionnel en Chine est également illustré dans la préparation des examens, surtout à l'écrit. L'apprenant chinois n'est pas habitué à découvrir des notions, à les organiser et à les conceptualiser. Il attend de l'enseignant des règles simples et logiques qu'il pourra appliquer ensuite. En général, l'enseignant explique la règle, montre comment l'appliquer et le travail des apprenants consiste à se familiariser avec ces données nouvelles, les apprendre et s'entraîner à les appliquer. Ce modèle d'enseignement attire l'attention des apprenants sur la connaissance linguistique qui constitue la partie principale de l'examen écrit. Dans l'université et au lycée, la grammaire occupe une place considérable à l'examen de langue étrangère tant pour l'examen universitaire destiné aux étudiants que pour l'examen national destiné aux lycéens voulant poursuivre des études supérieures.

Il nous faut reconnaître que pour les apprenants chinois, la compétence linguistique est plus élevée que la compétence communicative. Ils sont forts à l'écrit et très faible à l'oral. Ainsi, nombre d'apprenants obtiennent une bonne note à l'examen écrit et une mauvaise note à l'oral. L'effet le plus négatif de cet enseignement traditionnel, qui est tout

autant enseignement qu'apprentissage, est le blocage à l'oral des apprenants chinois. La passivité observée dans les comportements oraux en français des jeunes étudiants Chinois a pour origine la centration sur l'enseignant et sur la connaissance linguistique.

I.2. La manifestation de la méthode traditionnelle

L'enseignement des langues étrangères repose en Chine depuis longtemps sur la méthode traditionnelle, qui est fondée sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central. Rendre les activités didactiques dynamiques et vivantes en classe est vraiment difficile. Cette méthode traditionnelle est présente, en principe, dans toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel en Chine. Cette méthode *grammaire-traduction* est souvent présente dans les manuels universitaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel. Dans beaucoup de manuels de français, nous remarquons que chaque leçon commence par le programme grammatical et la traduction est présente comme procédé d'enseignement / apprentissage.

I.2.1. Le manque de pratique de la langue

C'est l'un des grands problèmes reconnus de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre universitaire, dans tout le pays. Les programmes universitaires s'appuient, pour la plupart, sur des matières académiques et, malgré la volonté des enseignants de s'orienter vers la communication et l'interactivité en classe, le temps et l'objectif réel des cours font obstacles à la pratique de la langue étrangère. L'enseignant estime qu'il lui faut finir le programme du jour et faire comprendre aux apprenants le contenu grammatical. C'est ainsi que les cours de français sont traditionnellement centrés sur l'enseignement de la grammaire et que le savoir grammatical est utilisé comme instrument de compréhension. Tout passe par la grammaire, considérée comme le code qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère.

I.2.2. La traduction dans l'enseignement

En ce qui concerne la compréhension de la grammaire préalablement déterminée dans le manuel, l'enseignant utilise souvent la traduction en langue maternelle pour faciliter la compréhension du savoir linguistique en classe de débutants. Pour chaque cours, la traduction du texte et des phrases est une partie importante des activités didactiques. Nous voyons fréquemment, dans les observations de classe, que l'enseignant demande aux apprenants de faire la traduction du français en chinois, pour tester d'une part leur compréhension du texte en français et d'autre part, leur capacité à utiliser les règles de grammaire qu'ils viennent d'apprendre. Une telle habitude de passage par la langue maternelle gêne et retarde, chez les apprenants, tant le processus de compréhension que celui d'expression.

La méthode de traduction fait partie de la méthode traditionnelle ou classique visant l'enseignement de la langue étrangère « *en milieu exolingue* » (L. Dabène, F. Cicurel 1990 :9). Cette méthode de traduction est devenue la méthode standard en Chine

au début du 19^e siècle, elle a connu son plein épanouissement à partir de 1840 et continue même d'être utilisée de nos jours dans certains milieux, surtout universitaires. Dans cette méthode de traduction, l'enseignant devient le personnage dominant dans la salle de classe, il est considéré comme le détenteur du savoir. La traduction du support linguistique en langue maternelle sert dans l'enseignement / apprentissage à faire une comparaison entre la langue cible et la langue maternelle, et ce, afin de faciliter la compréhension des phénomènes grammaticaux. En classe, l'enseignant pose des questions aux apprenants à tour de rôle, assigne des tâches, au besoin fournit la traduction en langue maternelle afin d'assurer la communication entre lui-même et l'enseigné.

I.2.3. L'influence du manuel

Les cours de français en Chine se caractérisent par l'utilisation d'un manuel prescrit comme matériel de base. Son utilisation structure l'enseignement puisque les enseignants doivent le suivre de façon très stricte. Toutes les activités se déroulent autour de l'enseignant pour qu'il puisse finir à temps le programme d'enseignement préalablement déterminé par le manuel. Cette centration sur l'enseignant en classe ne permet pas aux apprenants d'avoir suffisamment l'occasion de pratiquer la langue cible ; il les rend moins actifs dans les activités didactiques. L'approche est très analytique et les outils privilégiés sont les manuels ou recueils de textes considérés comme supports linguistiques. Le cours le plus répandu en Chine est, par exemple, celui de lecture analytique: choix d'un texte sélectionné dans une œuvre littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec le recours à la langue maternelle des apprenants, traduction, exercices et finalement version et thème. Nous avons remarqué au CIEF de Lyon 2 que certains apprenants chinois n'indiquent pas à l'enseignant ce qu'ils n'ont pas compris, et même si l'enseignant le leur demande, ils préfèrent garder le silence. Pourtant, ils vont demander des explications à d'autres apprenants, voire même à l'enseignant, mais après la classe. Ils réagissent assez négativement à une pédagogie composée d'exposés et de questions.

I.2.4. Les facteurs socioculturels

Un autre facteur socioculturel décisif en Chine est une culture d'évaluation très élitiste qui se fonde exclusivement sur l'écrit. Ce facteur fait aussi pleinement sentir ses effets sur l'enseignement universitaire. L'enseignement / apprentissage universitaire est déterminé par l'objectif de réussite aux examens écrits. Le résultat de l'examen oral occupe seulement une petite place dans l'évaluation, et uniquement s'il y a un examen oral à la fin du semestre universitaire. Ce paramètre culturel explique l'importance du cours magistral dans l'ensemble de l'enseignement en Chine.

Depuis ces dernières années, on se rend compte que l'enseignement traditionnel centré sur l'enseignant ne peut répondre aux changements intervenus en Chine. Toute la pédagogie moderne vise à une plus grande participation des apprenants au processus didactique. La transmission du savoir est réinsérée dans un circuit de communication multilatéral. L'enseignement traditionnel des langues étrangères étant remis en cause, on est en train de rechercher une nouvelle forme d'enseignement qui puisse mieux répondre

à la demande de la société chinoise. C'est dans cette perspective que nous entreprenons notre recherche scientifique portant sur l'enseignement du FLE en Chine.

I.3. L'évolution de l'enseignement du français en Chine

Avant 1949, date de la naissance de la Chine nouvelle, le français s'enseignait seulement dans quelques écoles catholiques dont les professeurs étaient le plus souvent des missionnaires français. A cette époque-là, le nombre d'apprenants était très limité. La plupart d'entre eux sont devenus professeurs de français après la fondation de la Chine populaire en 1949. Ils ont travaillé et travaillent encore dans les universités et instituts de langues étrangères. Depuis plus de quarante ans, de 1949 à aujourd'hui, la didactique du français langue étrangère a connu de grands changements en Chine.

Au début des années cinquante, seuls l'Université de Pékin et l'Institut des Langues étrangères de Pékin enseignaient le français. Plus tard, surtout depuis 1964, année où la France et la Chine ont établi des relations diplomatiques, d'autres universités et instituts de langues étrangères ont fait leur apparition: les Instituts de Langues étrangères de Shanghai, de Guangzhou, de Xian, de Dalian, du Sichouan, de Tianjing, l'Institut de Diplomatie de Pékin, l'Université d'Economie et de Commerce extérieur de Chine, l'Institut des Relations Internationales, l'Institut des Langues de Pékin, l'Ecole normale de la capitale, l'Université des études internationales de Pékin, etc.

En ce qui concerne la didactique de l'enseignement du français, on a assisté au début des années soixante, à l'apparition de la première méthode française, *Français fondamental*. Cette méthode a été utilisée jusqu'en 1984.

Dans l'enseignement du français, la méthode traditionnelle, *grammaire-traduction* était le plus souvent utilisée par les enseignants chinois. Pourtant, certains ne se sont plus contentés de cette méthode et ce, pour des questions d'efficacité d'enseignement et de comportement des apprenants durant leur apprentissage. Ils ont tenté de chercher une nouvelle méthodologie pour faire progresser la didactique du FLE en Chine. C'est à ce moment-là que la méthode *audio-visuelle* a été introduite dans les écoles chinoises. Au départ, on n'était pas sûr de l'efficacité et de la qualité d'enseignement de cette nouvelle méthodologie.

Au début de l'introduction de la méthode *audio-visuelle* dans le cadre universitaire en Chine, on a utilisé deux méthodologies différentes (méthode traditionnelle et méthode audio-visuelle) dans deux classes différentes afin de comparer la qualité et l'efficacité de l'enseignement. Les résultats des essais ont montré que la méthode *audio-visuelle* était meilleure que la méthode traditionnelle, surtout au niveau de l'expression et de la compréhension orale. Les apprenants formés par la méthode *audio-visuelle* parlaient mieux que les apprenants formés par la méthode traditionnelle. C'est la première fois que l'on mettait au premier plan la compréhension et l'expression orale des apprenants, dans l'enseignement du français langue étrangère.

Dans certains instituts de langues étrangères, *Voix et images de France* est devenu le principal manuel des apprenants. Le niveau de français des apprenants s'est considérablement élevé. A cette époque-là, le gouvernement chinois a accordé une

grande importance à l'enseignement des langues étrangères. Chen Yi, vice-premier ministre et ministre des Affaires étrangères, a été nommé Directeur de l'Institut de Diplomatie de Pékin. Il a prononcé, lors de la fondation de l'Institut, un discours d'inauguration dans lequel il a demandé aux enseignants de mettre au premier plan la formation de la compétence linguistique et celle de la communication. Ces orientations sont déjà significatives des préoccupations du gouvernement chinois. Et c'est dans ce contexte que la didactique du français langue étrangère a réalisé de grands progrès.

Pendant 10 ans (de 1966 à 1976, toute l'éducation scolaire, et parmi elle l'enseignement des langues étrangères dont celui du français), ont connu des pertes irréparables, provoquées par la *Grande Révolution culturelle* qui était en réalité un mouvement de destruction culturelle. Pendant cette période, toutes les écoles étaient pratiquement fermées et l'enseignement du français comme celui de tout autre enseignement a été presque supprimé. Les écoles supérieures ont arrêté tout recrutement et toutes activités pédagogiques. Il était impossible par conséquent de continuer à faire des recherches sur la didactique et sur la méthodologie d'enseignement du français.

A partir de 1972, les établissements supérieurs ont repris partiellement leur fonction sociale avec des apprenants choisis parmi les ouvriers, paysans et soldats. L'enseignement du français y était vraiment très difficile parce qu'il était interdit d'utiliser une méthode française et d'introduire des éléments culturels français. Dans les textes appris, il n'y avait que des termes politiques. Les apprenants n'avaient pas l'occasion de pratiquer le français avec des natifs pendant leur apprentissage car il n'y avait pas de lecteurs français à l'institut des langues étrangères. C'est ainsi que les apprenants parlaient le français à la chinoise.

A partir de 1977, l'enseignement chinois a été placé sous de meilleurs auspices, le système du concours national ayant été restauré. Les écoles supérieures ont recommencé à recruter les étudiants parmi les lycéens ayant réussi au concours national. L'enseignement du français s'est alors déroulé normalement avec de nouvelles discussions sur le manuel, le programme d'enseignement, la structure des cours et les activités didactiques en classe. On a sans cesse conçu et amélioré le programme d'enseignement, bien qu'il soit resté traditionnel et administratif. Les cours nécessaires ont été élaborés: cours de lecture analytique, cours d'oral, cours d'audio-visuel, de lecture rapide, de civilisation française, de littérature française, de presse française, de traduction, etc. Désormais, les apprenants ont en général quatorze à seize heures de français par semaine. A la fin de chaque année universitaire, ils sont soumis à des examens. Les conditions de travail des enseignants se sont améliorées. Ils échangent souvent leurs expériences pédagogiques et discutent de la didactique des langues étrangères. Des colloques sont parfois organisés. Au cours du Colloque de Pékin qui a eu lieu en mars 1989, des représentants venus d'une quinzaine de pays ont présenté des conférences traitant de la didactique de la langue et de la culture française.

La plupart des enseignants commencent à étudier la théorie et la pratique des nouvelles méthodologies afin d'améliorer leur travail et d'élever plus rapidement le niveau de français de leurs élèves. On ne se contente plus de la méthode traditionnelle. Depuis ces dernières années, certains enseignants ont commencé à prêter une attention

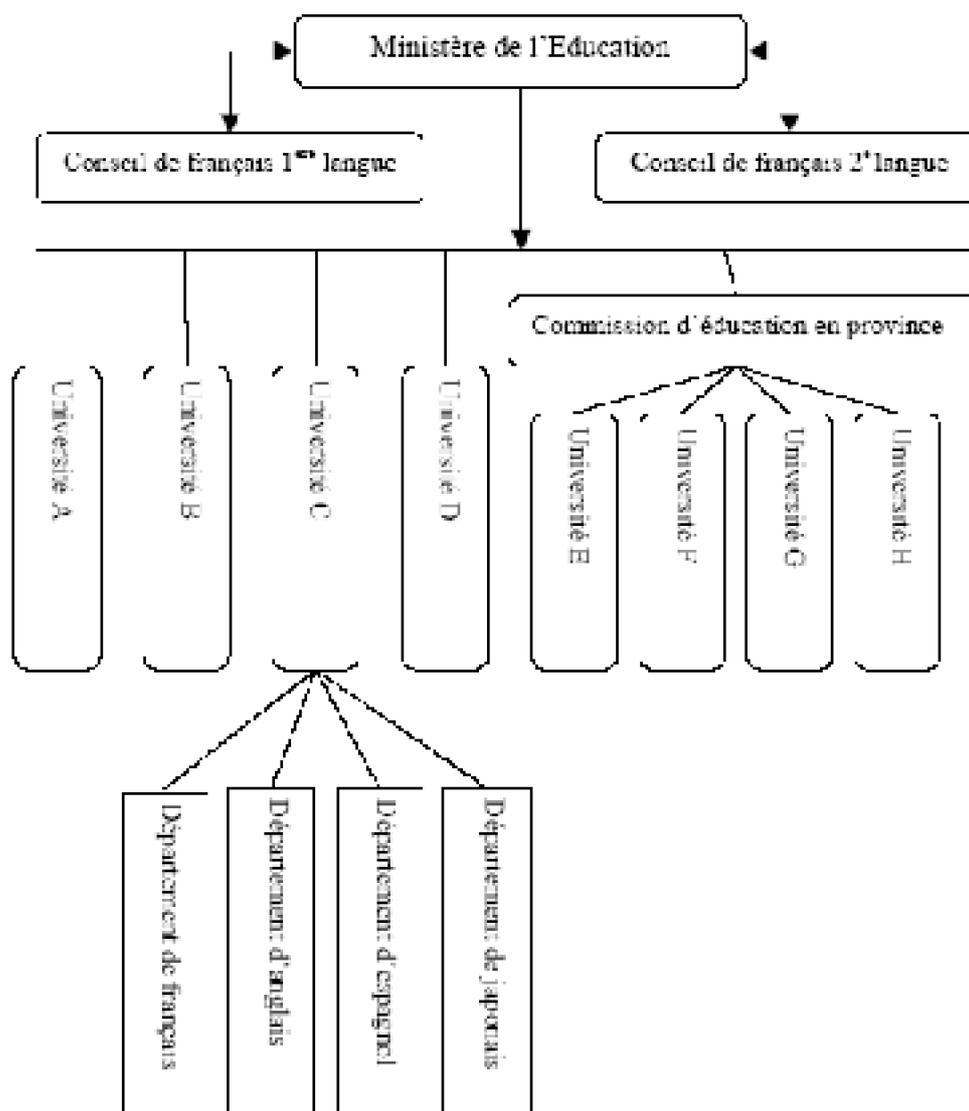
particulière à la formation de la compétence de linguistique et de celle de communication des apprenants en langue étrangère. C'est à partir de là que la didactique de française langue étrangère a fait beaucoup de progrès en Chine.

I.4. La situation actuelle de l'enseignement du français en Chine

Il nous faut reconnaître que les progrès enregistrés ces dernières années dans l'enseignement du français sont dus à la politique de réforme et d'ouverture au monde, menée par le gouvernement chinois depuis 1978. Cette politique a entraîné un développement rapide de l'économie nationale de la Chine qui a engendré des progrès dans le domaine éducatif et dans l'enseignement des langues étrangères.

Maintenant, la langue étrangère constitue un élément indispensable pour le concours national et pour trouver du travail. L'enseignement des langues étrangères joue un rôle important dans le développement du pays. Le Conseil d'enseignement des langues étrangères organise chaque année des concours nationaux de langues étrangères pour les étudiants universitaires. Ce type de concours, organisé par le gouvernement chinois, a vu le jour pour le français, en mai 2004 : il s'adresse à tous les étudiants de français de deuxième année universitaire et constitue une étape importante dans l'histoire de l'enseignement du français en Chine.

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement du français en Chine, le Ministère de l'Éducation du gouvernement chinois se charge de la définition des politiques linguistiques et d'enseignement des langues étrangères ainsi que des principes en matière de programmes d'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Il s'occupe de la création de postes, des diplômes et de la planification du nombre d'étudiants. Un Conseil national de l'enseignement du français, constitué par des experts de français et par les représentants des universités où le français s'enseigne comme spécialité académique, est placé sous sa direction. Parallèlement à ce Conseil national, il existe aussi un Conseil de l'enseignement du français formé des représentants des universités où le français s'enseigne comme seconde langue étrangère. Comme notre recherche se consacre à l'enseignement du français comme spécialité universitaire, nous ne nous attacherons pas au Conseil national de l'enseignement du français seconde langue étrangère.



La structuration administrative de l'enseignement du FLE en Chine

Sous le Ministère de l'Éducation du gouvernement, les universités et grandes écoles, ainsi que les instituts de langues étrangères constituent le corps principal de l'enseignement du français en Chine. Parmi ces établissements supérieurs, certains sont placés directement sous l'autorité du Ministère de l'Éducation, d'autres sous l'autorité de la Commission d'éducation provinciale. Dans l'enseignement du français, c'est le Conseil national de l'enseignement du français qui joue pédagogiquement le rôle principal, car c'est lui qui décide des principes directifs du programme d'enseignement, de la structure des cours et de toutes les autres activités pédagogiques à l'échelle nationale. Mais il faut indiquer que toute décision de ce Conseil se transmet administrativement par le Ministère de l'Éducation. Le Conseil national de l'enseignement est plutôt une instance pédagogique qu'administrative. En 1985, il a organisé le premier concours national de français fondamental pour vérifier l'application du programme. Au mois de juin 1991, il a effectué le premier test de niveau de français parmi les étudiants de quatrième année, et ce, à l'échelle nationale afin de rédiger les manuels de français pour les étudiants de

quatrième année. Enfin, Il organise, de temps à autre, des concours nationaux de français.

En ce qui concerne les manuels de français, nous pouvons trouver sur le marché plusieurs manuels de français fondamental qui ont été rédigés respectivement par l'Institut des langues étrangères de Pékin (« *Le français* » 4 volumes)², l'Institut des Langues étrangères de Shanghai (« *Le manuel de français* » 4 volumes)³, l'Université de Pékin, l'Université de l'économie et du commerce extérieur de Chine (« *Le français élémentaire* » 4 volumes)⁴ ; mais c'est le manuel de français fondamental rédigé par l'Institut des Langues étrangères de Pékin qui est préconisé par le Conseil national pour l'apprentissage du français dans toutes les écoles supérieures.

L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Chine dure normalement quatre ans dans les écoles supérieures. Il faut préciser que, concernant le développement de l'enseignement du français en Chine, la coopération entre les gouvernements français et chinois est indispensable. L'Université de Wuhan, qui bénéficie de l'appui de l'Ambassade de France à Pékin, est la seule université où les étudiants-chercheurs chinois peuvent faire un DEA de littérature française, avant de partir en France pour réaliser un doctorat. Les universités et instituts s'occupent non seulement de l'enseignement du français à plein temps, mais aussi des stages de formation auxquels participent les jeunes qui n'ont pas pu entrer à l'université mais qui veulent apprendre le français pour pouvoir aller en France ou dans les pays francophones. Certaines écoles du soir se chargent aussi de l'enseignement du français. Ce sont surtout les jeunes, ayant déjà un travail, qui fréquentent ces écoles. Outre l'enseignement du français mené aux universités et dans les écoles du soir, un certain nombre d'adultes suivent des cours de français à l'Alliance française qui possède des succursales dans beaucoup de grandes villes chinoises. L'accès y est très difficile, c'est pour cette raison que l'on peut voir dès 5 heures du matin des apprenants faire la queue devant l'entrée de l'Alliance française à Pékin, au moment de l'inscription au test TEF (Test d'Evaluation de Français).

La Chine se trouve dans une période de transition en ce qui concerne la méthode d'enseignement de la langue française, elle est entre deux pôles comme Lyon entre deux fleuves; l'une des approches représente le moyen traditionnel, l'autre le moyen moderne. Dans une classe de français, nous voyons l'intégration de ces deux moyens effectués respectivement par les enseignants chinois et leurs collègues français. Les enseignants chinois enseignent en classe de français la phonétique, le lexique, la grammaire, la littérature française, la rédaction, la traduction, la stylistique et un peu la linguistique. Les

² Ma Xiaohong, chef de rédaction, *Le français*, 4 volumes, rédigés par le département de français de l'Institut des langues étrangères de Pékin, publiés par la maison d'édition de recherche et d'enseignement des langues étrangères, 1993, Pékin.

³ *Le manuel de français*, 4 volumes rédigés par l'Institut des langues étrangères de Shanghai, publiés par la maison d'édition de traduction de Shanghai, 1981, Shanghai.

⁴ *Le français élémentaire*, 4 volumes rédigés par l'Université de l'économie et du commerce extérieur de Chine, publiés par la maison d'édition du commerce, 1981, Pékin.

enseignants français se chargent des cours de compréhension orale et d'expression orale, ce sont des activités communicatives en langue cible.

Nous avons remarqué, au cours de notre recherche, que les enseignants chinois n'ont pas beaucoup de liberté pour organiser les activités didactiques en classe parce qu'ils sont obligés de suivre un manuel prescrit par l'administration pédagogique de l'université. Par contre, les enseignants français jouissent de beaucoup plus de liberté pour organiser leur programme d'enseignement, même si on leur recommande également un manuel rédigé par des experts français. Cette liberté permet aux enseignants natifs de programmer les activités didactiques et d'y ajouter d'autres connaissances linguistiques et culturelles en fonction des besoins et des réactions des étudiants pendant les activités didactiques en classe.

Etant une des langues les plus apprises dans le monde, le français garde un statut important dans la communication internationale. L'enseignement du FLE connaît un nouvel essor depuis près de 5 ans avec le développement de l'enseignement du français à l'université et la présence des Alliances françaises en Chine. Actuellement, la situation d'apprentissage du français pousse tous les départements concernés de l'université à organiser une classe, spéciale, payante et supplémentaire pour répondre à la demande sociale.

Il faut signaler que depuis ces trente dernières années, avec le développement de la linguistique, de la psycho-linguistique et de la socio-linguistique, l'enseignement des langues étrangères, et notamment du français, a connu de grands changements. Les séminaires organisés par l'Ambassade de France à Pékin concernant la didactique du français langue étrangère ont en particulier permis d'exposer une nouvelle méthode d'enseignement du français, aux collègues chinois, et spécialement aux plus jeunes enseignants, qui ont un diplôme de haut niveau, mais pas toujours les dernières conceptions en matière de didactique. L'examen critique de l'enseignement dit traditionnel a tout remis en cause: objectifs, conceptions, méthodes, moyens utilisés, dynamique de la classe de langue, rôle et formation des enseignants, programmes et examens. Pour l'enseignement du FLE en Chine dans le cadre universitaire, la question que l'on peut se poser au sujet de la méthode traditionnelle est la suivante: est-il possible d'élaborer une nouvelle méthode en partant d'une méthode classique ? Les linguistes, les didacticiens et les experts cherchent par tous les moyens à renouveler l'enseignement traditionnel du FLE. Actuellement, la didactique des langues étrangères est devenue une discipline indépendante, une discipline nouvelle et importante, qui offre une nouvelle perspective dans l'évolution de la méthodologie didactique. La recherche que nous entreprenons, qui concerne les classes traditionnelles et conversationnelles, au moment de la pratique langagière, et dans lesquelles opèrent trois enseignantes natives et non natives, avec ou sans manuel, pourra nous orienter vers une nouvelle conception didactique dans l'enseignement du FLE en Chine.

Conclusion partielle

L'enseignement des langues étrangères en Chine remonte aux époques Qin et Han (221 av.J.C.) et accompagnait alors les échanges commerciaux, culturels et scientifiques avec

des pays étrangers. Cet enseignement a connu des aléas, dans l'antiquité comme dans l'histoire récente. Dans l'antiquité, il a servi de pont de communication entre partenaires dans les échanges et a contribué à diffuser la culture et la technique chinoises. Avant la fondation de la République de Chine, il a connu une période difficile à cause de la guerre. Et après, influencée par la politique linguistique et les relations internationales, la méthode traditionnelle a dominé tout l'enseignement de la langue étrangère en Chine. A partir des années 70, l'enseignement des langues étrangères a repris son essor avec des recherches scientifiques et linguistiques. De plus, la recherche de la didactique a vraiment trouvé sa place dans le cadre institutionnel pour un nouveau développement de l'enseignement des langues étrangères, y compris pour l'enseignement du français. L'installation des Alliances françaises partout en Chine et les nouvelles créations de départements de français dans grand nombre d'écoles supérieures et d'universités sont la preuve de l'arrivée d'une nouvelle ère de l'enseignement du français et de la recherche en didactique du français ; cet évènement revêt une grande importance et beaucoup d'intérêt, principalement au niveau de l'interaction verbale en classe entre l'enseignant et son groupe d'apprenants.

Pour aborder les activités didactiques sur le plan de la méthodologie de l'enseignement du FLE en Chine et pour analyser la relation existant entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement communicatif, nous nous baserons sur la théorie du didactème, que nous allons présenter dans la partie suivante : la relation triangulaire entre *enseignant-apprenant-savoir* présente non seulement un contrat, mais implique aussi une responsabilité fonctionnelle entre le professeur et les étudiants dans l'enseignement / apprentissage. Ceci constitue un élément indispensable dans notre travail d'étude concernant la méthodologie d'enseignement du FLE en Chine.

Deuxième partie : Problème de didactème et de notion didactique

II. Problèmes de didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

Introduction

A partir des années 50, la conception de l'enseignement a connu un grand changement. La langue étrangère n'est plus considérée comme un savoir, mais comme un instrument de communication avec celui qui ne partage pas la même langue que locuteur. C. Germain (2001 :202) a souligné que la langue étrangère « *est vue avant tout comme un instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale* ».

Dans l'enseignement / apprentissage du français, la connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire, mais insuffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en français, il ne faut pas seulement connaître les règles d'emploi de cette langue étrangère mais aussi savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation. En d'autres termes, la

connaissance linguistique n'est pas suffisante, il faut encore prendre en compte la connaissance communicative.

En tant qu'enseignant, comment organise-t-on les activités en classe de français langue étrangère? Comment transmettre efficacement, et dans un temps limité, les connaissances linguistiques et communicatives aux apprenants? Comment gérer le déroulement des interactions didactiques en classe? Voici toutes les questions auxquelles l'enseignant doit répondre et qui font que nombre de linguistes et de chercheurs s'intéressent à la didactique. Plusieurs raisons militent en faveur de l'élaboration d'une théorie de l'enseignement des langues étrangères. Toute étude systématique et rigoureuse de la didactique des langues étrangères passe par la théorie, - il n'y pas de science sans théorie-, sous peine de voir la discipline se cantonner à une étape de bricolage empirique.

La didactique est-elle une science ayant pour objet les méthodes d'enseignement? La didactique étudie-t-elle une méthodologie? La didactique est-elle une synthèse scientifique comme la méthodologie? La didactique est-elle un art de l'enseignement? Pour répondre à ces questions, il nous faut commencer par la définition de ce terme.

II.1. La définition

D'après le dictionnaire « *Le Nouveau petit Robert* », le terme *didactique* comprend trois sens :

1. Qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement.
2. Qui appartient à l'usage des sciences et des techniques à une langue de spécialité.
3. Théorie et méthode de l'enseignement.

« La didactique des langues étrangères se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Y. Cossu 1995)⁵.

Dans notre travail de recherche, le terme didactique concerne les activités de l'enseignement du français langue étrangère. En ce qui concerne l'interprétation du terme de la didactique des langues, deux tendances en font le synonyme de :

- la méthodologie de l'enseignement des langues. C'est alors une discipline complémentaire de la linguistique appliquée de la deuxième génération, qui répond à une demande méthodologique précise, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, pour trouver les procédés et les techniques adéquats aux principes choisis et déboucher sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe de langue.
- la linguistique appliquée de la première génération. C'est alors une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et

⁵ Y. Cossu, *L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2*, Nathan Univ. Coll. Fac Education, 1995, Paris.

constituant une synthèse entre les différents apports de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie.

Avec le développement de la société et celui de l'éducation, la pédagogie et la didactique sont nées comme deux jumelles dans le domaine de l'enseignement, mais si elles se ressemblent beaucoup, elles se distinguent cependant l'une de l'autre à travers leurs caractéristiques fonctionnelles dans l'enseignement disciplinaire. Au sujet de la différence entre didactique et pédagogie, introduisons ici ce que L. Dabène (1991 :25) a indiqué : « *la pédagogie peut se définir de deux manières. Pour les sciences de l'éducation, c'est, de façon très générale, l'art d'enseigner. Ce sens-là ne nous intéresse guère parce que le domaine concerné est très vague. Or, nous travaillons sur l'enseignement d'une discipline déterminée. Au second sens, plus restreint, la pédagogie est l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien. La didactique, ce n'est ni l'un ni l'autre. C'est la théorisation de la pratique enseignante, une science qui fait des va-et-vient entre les disciplines mises en jeu par l'enseignement d'une langue et le terrain pédagogique. Elle est cet espace entre les deux.* » La didactique et la pédagogie s'opposent en effet souvent seulement par des angles d'attaque différents. La pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans ses apprentissages variés et l'on parle par exemple de *pédagogie différenciée* ou de *pédagogie par objectifs*. La didactique, quant à elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les *savoirs savants* et la façon de les transposer, dans leur ensemble ou partiellement afin de les rendre accessibles aux élèves.

L'évolution de la didactique doit s'adapter politiquement et économiquement aux besoins sociaux. Ainsi, par exemple, c'est la situation de guerre aux Etats-Unis et l'urgente nécessité d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique, qui a motivé la mise au point des premières méthodes didactiques, destinées à l'équipement linguistique minimal de l'armée (R. Galisson 1980). A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, les évolutions politiques et économiques globales ont généré un besoin impératif de surmonter ces deux écueils, c'est-à-dire de doter l'ensemble de la population d'un niveau de formation beaucoup plus élevé, et de réformer substantiellement les programmes et les méthodes, de telle sorte que les élèves maîtrisent les bases des nouveaux savoirs sociaux. C'est pour contribuer à la réalisation de ces objectifs que se sont progressivement constituées les actuelles didactiques disciplinaires. Ces dernières élaborent des problématiques, des recherches et des concepts propres qui peuvent cependant être ensuite réorganisés dans la démarche a posteriori que constitue la didactique comparée. Les didactiques contemporaines ont à interagir avec deux types de disciplines scientifiques de référence. D'une part, avec les disciplines traitant des objets d'enseignement (mathématiques, sciences, linguistique, etc.): requérant une connaissance approfondie des avancées de ces sciences ; la démarche didactique sélectionne et transpose les objets de connaissance dans l'univers scolaire (logique descendante), tout en sollicitant les disciplines savantes à partir des problèmes empiriques de la réalité pédagogique (logique ascendante). D'autre part, avec les disciplines traitant de l'apprentissage et du développement des élèves ; des conceptions

sensiblement différentes étant proposées en ce domaine, les didacticiens ont à choisir un cadre de référence et la tendance contemporaine est de s'inspirer plutôt des démarches socio-constructivistes issues de l'œuvre de Vygotski. Par ailleurs, dans la mesure où elles interviennent dans le champ pratique, les didactiques contemporaines ont à conceptualiser les conditions politiques, éthiques et praxéologiques qui permettent une réelle transformation des systèmes et des pratiques scolaires. La démarche didactique est donc à la fois mixte (théorique et pratique) et située à l'intersection de diverses sciences constituées. Cette situation explique les aléas qu'a connus son institutionnalisation universitaire : la didactique est-elle une véritable discipline scientifique, et, si oui, quel est son lieu d'ancrage académique le plus efficace : auprès des disciplines traitant des matières à enseigner, au sein de la psychologie ou dans le cadre des sciences de l'éducation ? Mais cette situation présente aussi des avantages : discipline carrefour, la didactique peut constituer le lieu idéal pour s'interroger sur la transmission des savoirs et des pratiques, et pour repenser la question centrale des conditions effectives d'apprentissage et de développement humain.

Le terme didactique a des conditions d'emploi qui varient selon les langues et qui ont sensiblement évolué au cours des siècles en français où il demeure porteur de significations diverses. Dans sa forme adjectivale (et nominale au masculin : le didactique), ce terme s'applique aux différents aspects des entreprises de formation et d'enseignement (objets, méthodes, attitudes, problèmes, etc.), et il est parfois assorti d'une connotation péjorative -un comportement *didactique* se caractérisant par l'attitude autoritaire et dogmatique imputée au *magister* de la scolastique-. Dans sa forme nominale au féminin, il désigne soit l'activité d'enseignement elle-même (la didactique comme art d'enseigner), soit les démarches d'analyse portant sur cette même activité et tendant à s'organiser en discipline autonome ; pour dépasser cette ambivalence, certains ont proposé de qualifier la discipline de *didaxologie* ou de *didactologie*, mais aucun de ces deux termes ne s'est réellement imposé à ce jour.

La didactique comme discipline possède un champ d'application dont l'ampleur varie selon les contextes linguistiques et culturels. Dans la tradition allemande ou anglo-saxonne, elle est souvent conçue comme la discipline recouvrant l'ensemble des entreprises d'éducation et de formation des humains. Son domaine se confond dans ce cas avec celui de la pédagogie, des sciences de l'éducation ou des sciences de la formation. Dans la tradition francophone (et plus largement latine), la didactique se présente comme une discipline plus restreinte, qui est particulièrement concernée par les problèmes de théorie et de méthodologie de l'enseignement (comment concevoir et mettre en œuvre des contenus et des manières d'enseigner qui soient adaptés au niveau des élèves ?). Elle se distingue, ce faisant, des approches ayant trait aux dimensions politiques, économiques et structurelles des institutions de formation, ainsi que de celles ayant trait aux aspects éthiques ou psychosociologiques de toute relation pédagogique.

Le projet de la didactique comme discipline spécifique est d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives, à la fois pour contribuer à la constitution d'un savoir scientifique sur les conditions de formation et de développement des humains, et pour tenter d'identifier des voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement. Pour ce faire, la didactique, d'une part,

développe des recherches qui peuvent être de type historique, théorique, descriptif ou expérimental, et, d'autre part, met en place des démarches d'intervention qui peuvent être de l'ordre de l'expertise (des objectifs, des programmes, des manuels), concerner la formation des enseignants ou l'élaboration de nouvelles techniques d'enseignement.

Les recherches de la discipline ont pour objet central le triangle didactique (ou système didactique), c'est-à-dire cette structure constituée par les enseignants qui enseignent, par les élèves qui apprennent et par les différents types de contenus (savoirs, savoir-faire, valeurs, etc.) qui sont mobilisés dans cette interaction. Dans ce cadre global, certains travaux portent plutôt sur le pôle enseignement ; ils peuvent concerner la teneur des programmes relatifs à une matière et les rapports que ces derniers entretiennent avec les savoirs scientifiques disponibles (comment choisir les objets à enseigner, dans quelle mesure et comment ces objets doivent-ils être adaptés ou transposés, etc. ?) ; ils traitent aussi de la relation des enseignants avec les savoirs de référence, de leurs représentations des enjeux de la formation, des compétences qu'ils développent dans la gestion des programmes, etc. D'autres travaux portent plutôt sur le pôle apprentissage ; ils concernent essentiellement les mécanismes mis en œuvre par les élèves pour s'appropriier les différents types de contenus d'enseignement et ils visent notamment à identifier les conditions et caractéristiques propres à ces apprentissages scolaires, par rapport aux processus d'acquisition identifiables dans des contextes dits naturels. D'autres recherches portent encore sur la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les apprenants et leur enseignant ; ce domaine concerne notamment le type de contrat didactique qui s'établit entre les deux partenaires, ainsi que les régulations qui se déploient entre temporalité de l'enseignement et temporalité de l'apprentissage ; il s'étend jusqu'aux attitudes ou aux styles d'enseignement, objets qui relèvent aussi de la pédagogie générale et qui se situent donc aux frontières de la didactique proprement dite.

Dans le domaine de l'analyse des interactions, on peut rappeler que les premières analyses de J. Mc. H. Sinclair et R. M. Coulthard (1975) ont porté sur des échanges verbaux en classe de langue. De nombreux travaux ont été entrepris depuis, à travers le monde, sur les interactions didactiques, en particulier dans les classes de langue étrangère (Dabène et al, 1990. Blondel et Cicurel, 1996).

Chaque langue a développé sa propre didactique pour des raisons historiques, linguistiques et institutionnelles. Chacune a développé son propre appareil de description et ses outils métalinguistiques. La didactique est une nouvelle approche de l'enseignement parce que ce qui compte, en définitive, n'est pas le savoir détenu par l'enseignant mais le savoir acquis par l'élève dans l'enseignement de la langue étrangère.

II.2. La didactique dans l'enseignement du français

Nous pouvons considérer que les méthodes traditionnelles, basées sur l'enseignement de règles grammaticales, la traduction et la fréquentation exclusive de l'écrit littéraire, appartiennent à la préhistoire de la didactique du FLE. Les méthodes directes se situent au seuil de la didactique contemporaine du FLE.

La didactique du français langue étrangère essaie depuis longtemps de prendre en considération les résultats de la psychologie de l'apprentissage pour en tirer profiter matière de méthodologie. Les autres domaines de la psychologie, par contre, restent plus ou moins ignorés. Cela est dû, d'un côté, au fait que la didactique s'est intéressée plus aux méthodes et stratégies d'enseignement qu'aux processus d'apprentissage et, de l'autre, au fait que les recherches psychologiques ne se prêtent pas immédiatement à une application aux problèmes de l'enseignement du français langue étrangère.

Vers le milieu des années 1970, après l'observation des interactions, la classe de langue est considérée comme un terrain de recherche didactique. Des chercheurs britanniques ont observé la classe de langue étrangère tout en la considérant comme un lieu de communication, avec ses rituels, ses tours de parole, ses régulations. Ils ont, par conséquent, analysé les échanges entre le professeur et les étudiants pour découvrir les rituels, les régulations de la didactique en classe de langue étrangère.

J. McH. Sinclair et R. M. Coulthard (1992 :91) ont indiqué, à ce sujet, que « *l'objectif était de construire un modèle de description qui puisse rendre compte de la structuration des échanges d'une part, de la fonction d'un énoncé ou d'une partie d'énoncé de l'autre* ». Ils ont apporté la notion de *rang* après avoir analysé la structuration des activités didactiques en classe de langue étrangère. Ils décrivent les processus de l'enseignement de la langue étrangère en cadre scolaire selon différentes étapes :

N ^o	Etapes	Significations
1	Leçon	macro-unité d'analyse
2	Transaction	une ou plusieurs par leçon
3	Echange	un ou plusieurs par transaction
4	Mouvement	élément d'un échange : souvent trois par échange
5	Acte	unité minimale de communication : un ou plusieurs par mouvement

Pour eux, le parler de l'enseignant constitue tout d'abord un objet important dans leurs recherches didactiques pour découvrir une voie d'exposition à la langue étrangère parce que toutes les fonctions didactiques de l'enseignant se trouvent dans son discours: comment l'enseignant explique ou corrige, comment il évalue ou exprime ses appréciations à l'oral. Ensuite, le parler de l'enseignant contient ses caractéristiques discursives, c'est-à-dire ses aspects métalinguistiques, ses simplifications rhétoriques, ses réseaux polyphoniques ou son usage du fictif. Enfin, le parler de l'enseignant expose ses procédés paraverbaux tels les gestes, le rire ou le silence qui jouent tous un rôle dans les activités didactiques.

J-P. Cuq et I. Gruca qui ont beaucoup travaillé dans la recherche didactique du français langue étrangère, signalent qu'en France, dès 1977, Robert Galisson proposait de remplacer la linguistique appliquée par la didactique des langues étrangères. « *Pour la didactique, le début de la grande révolution technologique date en réalité du début du vingtième siècle avec l'utilisation des moyens que permettait l'électricité. Les capacités de captation du son, puis de sa reproduction, ceux de l'image, fixe puis animée, ont tout au long du siècle fasciné et stimulé les méthodologues et les pédagogues, qui n'ont eu de*

cesse de théoriser et d'expérimenter l'utilisation des machines modernes dans la classe. » (J-P. Cuq et I. Gruca 2002 :422).

Dans la recherche en didactique des langues, les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont donc indispensables. Mais, en plus de la connaissance linguistique, il existe un autre paramètre constituant le concept de didactique dans l'enseignement de la langue étrangère qui élargit considérablement l'objet lui-même : l'aspect culturel de la langue. Partant de cette notion, J-P. Cuq et I. Gruca (2002 :10) évoquent dans la recherche didactique, deux problèmes que tous les enseignants natifs ou non natifs rencontrent dans les activités didactiques en classe. Comment passer « *d'une didactique de langue à une didactique de la parole* », d'une part, et d'autre part, comment faire face au fait que « *la question de l'interculturel est différente en langue étrangère et en langue seconde. En FLE, il s'agit de comprendre pourquoi les différences culturelles entraînent des problèmes d'apprentissage et d'enseignement, et de tirer les conséquences méthodologiques des réponses à ces questions.* » (J-P. Cuq, et I. Gruca, 2002 :60). La situation didactique est en effet une situation communicative particulière en raison du niveau informatif qui existe par définition entre celui ou celle qui occupe le rôle de l'enseignant et ceux ou celles qui détiennent le rôle des apprenants.

La recherche didactique de la langue étrangère nous pose souvent la question de faire parler, faire communiquer l'élève en langue cible. Voilà un souci permanent et majeur pour les enseignants de langue puisque le but final de l'enseignement / apprentissage de langue, comme C. Kramsch le souligne, vise à rendre les apprenants capables de communiquer convenablement avec des personnes de la culture de la langue cible. Dans les activités didactiques, la classe forme une *société artificielle*, et donc un lieu d'échanges verbaux dans lequel chaque partenaire, enseignant ou apprenant a une place, un rôle. L'enseignant joue le rôle d'initiateur des échanges verbaux qui sont essentiellement orientés vers le savoir. Sur la base des interactions, des relations entre partenaires se tissent : il s'agit à la fois de relation sociale et de relation didactique.

L'étude récente sur la didactique impose qu'en classe, l'enseignant doive centrer les activités sur les apprenants. Dans la didactique du français langue étrangère, l'approche communicative met l'apprenant au centre du processus d'enseignement / apprentissage. Les besoins, les motivations, les difficultés des apprenants sont soigneusement étudiés. Pour que la situation de classe soit réussie, l'enseignant doit, dans cette perspective, bien connaître son groupe d'apprenants : leurs besoins, leurs soucis, les obstacles qu'ils rencontrent, ainsi que leur niveau d'étude, leur compétence... Tout cela s'illustre dans le contrat didactique.

II.2.1. Le problème de contrat

Ce que nous venons de mentionner montre que la didactique est une nouvelle approche de l'enseignement parce que ce qui compte, en définitive, n'est pas le savoir détenu par l'enseignant mais le savoir acquis par l'apprenant dans l'enseignement de la langue étrangère. Les activités interactionnelles en classe de langue étrangère sont liées par un contrat didactique constitutif de la situation de communication dans un endroit particulier du point de vue interactionnel. C'est au contrat didactique que nous consacrons notre recherche dans cette partie.

Tout d'abord, les activités en classe de langue correspondent aux activités interactionnelles humaines dans le domaine scolaire, surtout dans la discipline de la langue étrangère. Cette activité se caractérise par l'existence de deux pôles principaux : enseignant et apprenants, poursuivant un objectif commun : la transmission / acquisition du savoir. Le processus qui amène à la réussite de cet objectif peut être implicite (contrat didactique) ou explicite (contrat pédagogique), ceux-ci régis par un univers supérieur, déterminé et déterminant culturellement : le contrat communicatif. « *Toute communication orale constitue une interaction entre des "personnages" définis par des droits et devoirs de parole. Elle peut avoir des finalités variées et s'établir dans des situations matérielles psychologiques et institutionnelles différentes.* » (R. Bouchard 1984 :95). Comme toutes sortes de contrats, ceux-ci sont composés par des droits et des devoirs. Toutes les activités se déroulent d'après des règles déterminées. Les activités interactionnelles entre l'enseignant et son groupe d'apprenants sont aussi contrôlées par les règles d'un bon déroulement. A travers ces règles, nous pouvons anticiper des situations de conflit, des étapes de structuration, etc. C'est la raison qui nous pousse à définir ces trois univers : contrat de communication, contrat de pédagogie et contrat de didactique.

II.2.2. Le contrat de communication

Le terme de contrat de communication est employé souvent dans la recherche linguistique et sémiotique par des linguistes, sémioticiens, psychologues du langage et analystes du discours pour désigner le fait qu'un acte de communication se fait en suivant les règles de la communication. C'est la condition pour que les partenaires d'un acte de langage se comprennent et puissent interagir en co-construisant, c'est le but essentiel de tout acte de communication. Ce type de contrat suppose l'existence de deux sujets parlant en relation d'intersubjectivité.

Dans son analyse du discours, P. Charadeau en fait un concept central définissant le contrat de communication comme l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication (quelle que soit sa forme orale, écrite, monolocutive ou interlocutive). Il est ce qui permet aux partenaires d'un échange langagier de se reconnaître l'un l'autre grâce aux traits identiques qui les définissent en tant que sujets de cet acte (identité), de reconnaître les visées de l'acte qui les surdétermine (finalité), de s'entendre sur ce qui constitue l'objet thématique de l'échange (propos) et de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui déterminent cet acte (circonstance).

Ainsi, à l'intérieur du contrat de communication et en déterminant dans le contenu, la forme et les circonstances, nous trouvons, au sein même des activités interactionnelles en classe de langue étrangère entre l'enseignant et les apprenants, le contrat pédagogique et le contrat didactique.

De toute évidence, la prise de parole n'est pas l'expression d'une forme sémiotique abstraite, elle constitue l'activité particulière, qui contraint la prise de parole et lui octroie le sens dans la communication. Pour réaliser cette communication, tout sujet parlant doit respecter les règles d'enjeux verbaux au niveau linguistique et au niveau culturel ; dans le cas contraire, elle devient impossible. La communication reflète ainsi une relation entre l'individu et la collectivité, et aussi une relation culturelle et interculturelle si elle se déroule

entre natif et non natif. Parler, c'est signifier quelque chose à quelqu'un. Le sens est conventionnel. La parole est partagée en commun, elle est symbolisation de tout propos. La communauté implique le dialogue, c'est-à-dire un tour de parole, et un accord préalable sur ce tour ; cette convenance suppose aussi le respect d'un minimum de règles, par exemple, qu'une même personne au même moment ne puisse affirmer une chose et son contraire. Autre exemple, on est censé, durant la même séquence de discussion, parler de la même chose, à partir d'une même langue. Tout cela signifie l'existence d'un accord linguistique et de règles d'enjeux dans la communication. On peut les appeler ici contrat de communication.

D'après le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, « *La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé)* » (J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi 1994 :94).

Quatre facteurs importants de toute communication doivent être définis :

- Les participants à la communication ou acteurs de la communication sont les « *personnes* », sujets parlants qui produisent et reçoivent en même temps l'énoncé.
- La situation de communication est définie par les participants à la communication dont le rôle est déterminé par « *je* », centre de l'énonciation, ainsi que par les dimensions spatio-temporelles de l'énoncé ou contexte situationnel : relations temporelles entre le moment de l'énonciation et le moment de l'énoncé, relations spatiales entre le sujet et les objets de l'énoncé, présents ou absents, proches ou éloignés, relations sociales entre les participants à la communication, ainsi qu'entre eux-mêmes et l'objet de l'énoncé.
- Le statut de la communication est défini par la distance sociale ou intersubjective, instituée par « *je* » avec ses interlocuteurs, par la manière dont « *je* » envisage son énoncé.
- Le contrat de communication existe implicitement dans la communication. Communiquer est un acte individuel en apparence mais en réalité est un acte social, voire curieusement contractuel. Le langage est structuré comme une société. Pour une société, il y a des lois et des règles qui restreignent l'acte individuel. Pour la communication, nous y trouvons le contrat qui restreint l'acte de langage du sujet parlant.

Tout échange verbal se réalise donc dans le cadre d'une co-intentionnalité. Cette reconnaissance réciproque des contraintes de la situation de la communication par les partenaires fait dire que les échanges verbaux sont régis par un contrat de communication. P. Charaudeau (1995 :88-89) souligne aussi que « *la notion de contrat de communication est double dans la mesure où elle est à la fois de nature situationnelle et communicationnelle* ». ⁶ D'après lui, le niveau situationnel met en place un contrat

⁶ P. Charaudeau, Rôles sociaux et rôles langagiers, In *Modèles de l'interaction verbale*, sous la direction de D.Véronique et R. Vion, page 88-89, Publication de l'université de Provence, 1995.

d'échange qui se définit par des contraintes et par une (ou des) finalité(s) interactionnelle(s) qui répond aux questions suivantes : Nous sommes là pour dire quoi ? Pour échanger quoi ? Pour jouer quel rôle social en fonction de quelles contraintes ? Le niveau de communication établit un contrat de parole qui se définit selon la façon avec laquelle doit se dérouler l'échange langagier, le comment dire.

Ainsi, c'est la prise en compte de ce contrat implicite ou explicite qui conditionne la forme d'échange, qui détermine ce qui doit être dit et comment on le dit, comment doit s'organiser l'interaction verbale. Il est impossible à un Français de comprendre que l'énoncé d'un Chinois qui le rencontre au moment du repas: « *As-tu mangé?* » est une salutation. Mais pour une américaine, si sa réponse est négative, cette salutation a reçu la réponse: « *Tu veux m'inviter ?* »

En réalité, la notion de contrat n'est pas inconnue pour nous qui vivons dans une société législative parce que la notion de contrat apparaît presque dans tous les domaines d'activité de la vie sociale de tous les jours : sur le plan économique ainsi que sur le plan politique, de la culture, du sport... du niveau intergouvernemental, régional jusqu'aux petits groupes. Il semble que là où existent des relations au moins bilatérales, il existe aussi des contrats sous forme officielle ou non officielle, orale ou écrite, explicite ou implicite. Grâce au contrat, nous ne rencontrons pas de conflits dans la vie quotidienne. Nous pouvons dire que toutes nos activités se cadrent explicitement ou implicitement dans des contrats.

Nous entendons par contrat « *une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou ne pas faire quelque chose* » (le Petit Robert 1994 : 1618). Par exemple, vous serez invité à payer une amende si vous ne faites pas la validation de votre abonnement de Télecly au moment du contrôle, car votre activité a trahi le contrat que vous avez accepté au moment de payer l'abonnement.

En réalité, le contrat existe de tout temps et dans toute société. Bien qu'il puisse apparaître tacitement ou explicitement, officiellement ou non officiellement, il est observable. Ainsi, il n'y a pas de communication sans contrat, la notion de contrat est d'ordre situationnel et communicationnel. Sur le plan situationnel, un contrat d'échange s'établit sur la base des contraintes.

Il nous faut reconnaître que le contrat de communication n'est pas le même que le contrat des activités sociales. Le dernier, plus concret, est assuré législativement par les organismes administratifs ou législatifs. Et le premier, plus abstrait, est assuré par les règles de rituels linguistiques et culturels. Nous pouvons changer et corriger le contenu du contrat des activités sociales selon le besoin de deux partenaires concernés par le contrat. En revanche, pour le contrat de communication, personne ne peut y apporter ni changement, ni correction. Ce que nous pouvons faire dans ce contrat, c'est respecter absolument, que vous soyez natif ou non natif. Pour argumenter la différence entre ces deux types de contrats, je voudrais citer l'exemple issu de la thèse de Nguyen Kim Oanh soutenu en 2000 à l'Université de Rouen « *Contrat didactique et discours professoral en classe de langue et en français au collège vietnamien* ».

« *A partir d'exemples, nous examinons le fonctionnement d'un contrat de*

communication entre un vendeur et sa clientèle. Il s'agit plutôt d'un contrat entre l'offre et la demande. En général, le vendeur a envie de se débarrasser de ses marchandises le plus vite possible. Quand quelqu'un entre dans son magasin, il n'hésite pas à s'approcher de lui, à lui présenter ses articles en souriant, il est prêt à satisfaire volontiers la curiosité de son client sur le prix, la qualité ou l'origine de tel ou tel article en vue d'inciter à consommer. Autrement dit, il cherche à persuader son client par ses stratégies de communication dans l'intention de faire consommer des marchandises. Le client sait bien qu'il a le droit d'être informé et il n'hésite pas à poser des questions au vendeur sur ce qu'il a besoin de connaître. Si le vendeur ne le satisfait pas, il s'en va, une rupture de contrat apparaît. C'est une des conventions implicites du domaine commercial : ce n'est pas une convention juridique officielle, car elle n'est ni écrite ni signée, ni jugée par la loi ou la société, mais il est évident que si le vendeur n'obéit pas à cette convention tacite (il ne satisfait pas son client), il ne peut pas atteindre son but : vendre ses marchandises. »

Dans cet exemple, nous remarquons que durant cet échange verbal manifestant les interactions fonctionnelles, chaque partenaire accomplit sa fonction. Dans la vie quotidienne, nous communiquons tous les jours dans le contrat de communication, lequel ritualise notre acte de langage pour assurer la réussite de notre communication. Dans ce contrat de communication, les partenaires, locuteur et interlocuteur doivent prendre interactionnellement la responsabilité tout en respectant la norme de leur acte de langage en fonction du rituel langagier, respectivement la culture sociale et les relations interpersonnelles, sinon le malentendu ou la bêtise apparaissent dans la communication.

Nous allons maintenant raconter une histoire réelle pour soutenir notre point de vue sur la norme de l'acte langagier existant dans le contrat de communication en France. Un jeune Chinois, stagiaire en linguistique, se trouve avec un lyonnais dans le tramway T1 au terminus Perrache. Dès l'arrêt complet du tramway, la portière s'ouvre. Le Lyonnais, plus âgé en apparence que le stagiaire, le prie de descendre de la voiture devant lui, en signe de politesse. Avec la même intention, le jeune stagiaire prie ce Lyonnais de passer avant lui, en lui donnant l'expression suivante : « *Vous êtes plus âgé que moi.* ». Avant de se quitter, le Lyonnais dit au stagiaire : « *On dit ça, rarement.* ». Le stagiaire n'a pas suivi le contrat de communication à la française, mais celui à la chinoise alors qu'il voulait manifester de la politesse. En Chine, les personnes âgées sont toujours respectées. N'importe où, on fait d'abord passer le *vieux*. Ce malentendu est causé par une mauvaise interprétation de la politesse de la part de ce jeune chinois. Son énoncé « *Vous êtes plus âgé que moi.* » est hors du contrat de communication dans ce contexte communicatif. Il est nécessaire donc d'indiquer que le contrat de communication s'inscrit dans le rituel et dans la culture ainsi que dans les relations interpersonnelles d'une société.

Il convient d'ajouter que le fonctionnement de n'importe quelle société est régi en grande partie par des contrats de communication : une société ne peut exister sans relations humaines, sans interactions, sans coopérations bilatérales ou multilatérales.

Comme l'enseignement / apprentissage du FLE se déroule dans la communication en cadre pédagogique, le contrat de pédagogie doit être mentionné pour introduire le contrat de didactique.

II.2.3. Le contrat pédagogique

Le dictionnaire « *Robert* » donne une double définition du terme *pédagogie*, mot qui vient du grec : « 1. Science de l'éducation des enfants. Spécialement : Méthode d'enseignement. 2. Qualité du bon pédagogue. » (J-P. Robert 2002 :126). Cette définition, générale et traditionnelle, reflète toutes les ambiguïtés de ce mot. Certes, pédagogie et éducation vont de paire. « *Le dictionnaire actuel de l'éducation* » consacre douze pages à l'entrée *pédagogie*, puisqu'il n'y a pas d'éducation sans pédagogie et que, depuis l'Antiquité grecque, les deux mots sont employés comme parasyonymes. La confusion vient du fait que l'on confond manière et matière, façon d'enseigner et méthode d'enseignement. Pour un enseignant, la pédagogie est avant tout l'art d'enseigner qui régit la relation enseignant-enseigné.

Dans l'usage fixé au cours du 19^e siècle, le nom commun *pédagogue* désigne plus particulièrement les professionnels de l'éducation et, notamment, de l'éducation scolaire. Il évoque donc d'emblée technicité et professionnalisme. L'adjectif, en revanche, comme dans l'expression suivante : en une circonstance délicate, ces parents se sont révélés pédagogues permet d'exprimer le sens plus général, à travers lequel s'établit le rapport classique entre pédagogie et éducation.

Le contrat pédagogique est une convention qui vise à élucider les rapports réels et non pas juridiques ou purement subjectifs, que nous entretenons avec les institutions. Les rapports sociaux réels, tout autant que les normes sociales, font partie du contenu du concept d'éducation.

Le contrat pédagogique est un contrat de culture dans un système éducatif donné. Il s'agit d'un document qui établit un accord sur un programme de cours entre l'apprenant et le responsable pédagogique. Il explicite les engagements de l'institution et des apprenants ainsi que les finalités et les moyens de les atteindre. Ainsi, comporte-t-il, par exemple (par écrit et en préambule des cours), l'organisation du travail prévu, le fonctionnement des échanges avec l'apprenant, le plan des cours, le calendrier et les modalités des contrôles continus et finals, les périodes de pilotage pratique, les emplacements des instruments de travail et de salles, des visites et des stages, le suivi des travaux, etc. Il est fréquent de le trouver sous forme de papier-format, contenant les informations nécessaires pour la bonne compréhension et participation aux activités à venir, de la même manière, il est laissé souvent un espace destiné à la signature du contrat.

II.2.4. Le contrat de didactique

Enseignant et enseignés se mettent en jeu dans la relation didactique selon des règles qui fonctionnent comme les clauses d'un *contrat*. Cependant, ces règles n'ont rien d'explicite, elles se révèlent essentiellement dans la pratique de l'enseignement / apprentissage. Le contrat de didactique est l'ensemble des conditions qui déterminent implicitement le fait que chaque partenaire, enseignant ou enseigné, ait la responsabilité d'accorder une coopération didactique. Il faut être responsable l'un envers l'autre dans cette situation.

Le terme *contrat de didactique* est né dans la recherche de l'enseignement de mathématique de G. Brousseau en 1970. Depuis, nombreux sont les auteurs qui l'ont

repris pour le développement de théories didactiques. On appelle *contrat de didactique* l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus par les apprenants et l'ensemble des comportements des apprenants qui sont attendus par l'enseignant et dont l'enjeu principal est la transmission et l'acquisition du savoir.

Avec la recherche pédagogique dans le domaine de l'éducation, le terme de *contrat de didactique* devient de plus en plus un des sujets qui intéresse les linguistes et les sociologues, y compris les éducateurs. Le terme de *contrat de didactique* connaît un succès qui n'est pas dépourvu d'ambiguïtés. En 1970, G. Brousseau a construit la notion de *contrat de didactique* qui peut se décrire brièvement comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre l'enseignant et les apprenants. Il trouve que ce contrat fonctionne comme un système de réciprocités obligatoires entre enseignant et enseignés. Ils prennent mutuellement, d'une manière ou d'une autre, ces responsabilités les uns pour les autres.

Comme le contrat de communication dont il a été question ci-dessus, le *contrat de didactique* se rapporte aussi au contrat social. Toutefois il est différent de celui-ci car personne ne sait quand et où ce *contrat de didactique* a été signé. A cette question, aucun ne peut répondre, pourtant, ce contrat existe institutionnellement, il est connu de tous dans notre société.

Le *contrat de didactique* surdétermine les interactions entre l'enseignant et les apprenants. L'un des aspects essentiels de cette surdétermination est décrit de la façon suivante par G. Brousseau : l'enseignant sait des choses que les apprenants ne savent pas. Parmi celles-ci, il y en a que les apprenants doivent finir par savoir pour apprendre. Cependant, l'enseignant ne peut pas dire directement ces choses aux apprenants, parce que l'interaction didactique suppose que les apprenants puissent acquérir progressivement ce qu'ils apprennent, non par la seule écoute, mais par l'étude et la pratique en milieu d'apprentissage. C'est-à-dire, qu'en classe de langue étrangère, l'enseignant parle pour faire agir les apprenants, pour mettre les apprenants dans la pratique communicative en langue cible.

L'interaction en classe est différente de celle dans la vie de tous les jours, elle possède des caractéristiques qui lui sont propres car le système universitaire définit institutionnellement le rôle de l'enseignant et celui des apprenants d'une part, leur précise ce qu'ils doivent faire respectivement dans le cadre universitaire d'autre part. La classe est un lieu où l'on souhaite que la relation entre apport (input) et saisie (intake) soit la plus directe et la plus immédiate. La classe garantit la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage suivant un coût horaire déterminé. La communication en classe de langue étrangère ne présente pourtant pas la bi-focalisation caractéristique de la communication exolingue mais plutôt une confusion du niveau communicationnel / thématique et du niveau métalinguistique.

Pour que les interactions puissent s'établir et se développer, en d'autres termes, pour que les interlocuteurs en présence, enseignant et apprenants, puissent s'ajouter, les uns aux autres en classe de FLE, la situation pédagogique doit être une situation claire. Dans la classe, nous observons toujours, du début du cours jusqu'à sa fin, les rôles de l'enseignant et des apprenants, et chacun doit être conscient de son propre rôle. Comme toute structure sociale, il y a également une règle, celle qui respecte l'autonomie de

chacun tout en protégeant l'intégrité des autres et qui s'exprime en termes simples. Cette convention entre l'enseignant et les apprenants est présente dans notre recherche sous le terme de *contrat de didactique*.

Nous savons bien que le rôle du contrat consiste à déterminer la relation entre les deux partenaires intéressés et leur responsabilité ainsi que leur devoir pour atteindre l'objectif indiqué dans le contrat.

En nous appuyant sur le principe général du contrat, nous précisons, pour le *contrat de didactique*, que :

- Le *contrat de didactique* détermine la relation enseignant-enseigné, à propos du savoir, c'est une relation ternaire. Elle dépend d'un grand nombre de règles et de conventions. En classe, le travail de l'enseignant consiste, pour l'essentiel, à initier et à maintenir la relation didactique.
- Le *contrat de didactique* dépend de la stratégie d'enseignement adoptée. Le choix pédagogique, le système du travail demandé aux apprenants, les objectifs de formation, l'épistémologie de l'enseignant, les conditions de l'évaluation etc. font partie des déterminants essentiels du *contrat de didactique* qui devra être adapté à ces contextes.
- La responsabilité et le devoir des partenaires du *contrat de didactique*. L'enseignant vient dans la classe pour exercer son métier d'enseignement et les apprenants pour acquérir la connaissance. Ils doivent assumer respectivement leurs responsabilités et devoirs au cours de ces activités didactiques.
- L'acquisition du savoir par les apprenants est l'enjeu fondamental du *contrat de didactique*. A chaque leçon, le contrat doit être renouvelé et renégocié d'après le résultat d'apprentissage des apprenants. Mais, la plupart du temps, cette renégociation passe inaperçue pour l'enseignant et les apprenants.

Nous essayons de définir, dans ce travail de recherche, avec nos propres termes, le *contrat de didactique*. Le *contrat de didactique* est l'ensemble des règles qui encadre implicitement, toutes les activités didactiques. Les relations étroitement liées par le savoir entre l'enseignant et les apprenants, leurs responsabilités réciproques et leurs comportements linguistiques au cours de l'enseignement / apprentissage assurent la réalisation du programme d'enseignement. Par exemple, une séance de classe dure, en Chine, à l'université, 50 minutes pendant lesquelles la relation enseignant-savoir-enseignés (nous pouvons déduire linguistiquement que leur relation est dominant-savoir-dominés) est permanente et leurs responsabilités seront ainsi définies :

- l'enseignant doit partager raisonnablement le temps limité pour réussir à terminer ce qu'il a prévu pour un moment de la classe tout en organisant et dirigeant les interactions entre les membres de la classe.
- Les apprenants doivent, de leur côté, faire preuve d'une bonne coopération au cours des activités didactiques pour enrichir leur compétence de communication.

Concernant les comportements linguistiques des étudiants et de l'enseignant, ce dernier

cherche à distribuer, organiser les tours de parole aux apprenants d'une manière particulière. Par contre, les apprenants essaient de satisfaire les attentes de l'enseignant par une participation active aux activités didactiques proposées, pour réaliser ensemble la coopération interactionnelle en classe.

Le *contrat de didactique* dépend principalement de l'objectif de la formation, ainsi que de la stratégie d'enseignement. Il définit la responsabilité des apprenants et celle de l'enseignant, aucune des deux ne peut se substituer à l'autre. D'après le *contrat de didactique*, nous pouvons classer les responsabilités prises en charge respectivement par l'enseignant et les apprenants :

- Pour l'enseignant :
 - Transmettre un savoir et un savoir-faire.
 - Vérifier si l'apprenant sait dire ou sait faire.
 - Evaluer le degré de ce *dire* ou de ce *faire*.
 - Gérer les procédures pédagogiques.
 - Organiser des différentes phases de la transmission.

- Pour les apprenants :
 - Acquérir du savoir.
 - Engranger, conserver et utiliser ce qui leur a été transmis.
 - Demander des explications, des informations.
 - Demander des évaluations ou des corrections.
 - Participer activement aux activités organisées par l'enseignant.

En réalité, le *contrat de didactique* ne joue ce rôle que dans l'enseignement, (dans notre recherche, il s'agit de l'enseignement du FLE) qui est considéré comme un des domaines d'activités importants de la vie en société car l'enseignement constitue pour toutes les sociétés une partie importante et indispensable. Comme pour les autres domaines d'activités, il existe des règles de fonctionnement qui lui sont propres. Le *contrat de didactique* n'est mis en oeuvre que dans un milieu particulier, le lieu universitaire, avec des acteurs aussi particuliers : enseignant et apprenants. Le milieu universitaire a ses contraintes : de lieu, de temps, d'objectif etc. qui sont prises en compte dans le contrat.

En principe, l'interaction en classe est d'ordre didactique car elle se produit dans le cadre de la classe entre l'enseignant et les apprenants à propos du savoir sur la base d'un *contrat de didactique* qui régit les échanges verbaux des partenaires. Placés sous le *contrat de didactique*, les rôles sont définis, pour l'enseignant et les apprenants, et les règles sont admises par tous. Ils peuvent définir le travail du jour comme définir des projets à long terme et partager leur responsabilité, c'est aussi une autre manière d'exprimer la notion de *contrat de didactique*.

Dans le cadre du *contrat de didactique*, les interactions entre les partenaires,

enseignant et apprenants, peuvent se limiter en général au déroulement des activités didactiques selon les modes actionnels suivants:

Modes actionnels	Interactants	Exemples dans les corpus
Action individuelle	Enseignant	<i>Séquence d'ouverture</i> - Programme du jour - Participants des activités - Demande didactique
Action collective	Enseignant vs apprenants	<i>Corps central du corpus</i> - Questions de l'enseignant - Réponses des apprenants - Réactions évaluatives
Action conjointe	Enseignant vs un apprenant	<i>Entretien entre E et A</i> <i>Examen oral</i>

Dans ce *contrat de didactique*, chaque partenaire de la classe, enseignant comme apprenants, doit être responsable de lui-même et de l'autre, ainsi que de tout ce qui se passe pendant la séance de classe. Ces conventions sont observables au cours de l'enregistrement d'une classe observée : chaque fois que l'enseignant pose des questions, il attend toujours un certain nombre de réponses de la part des apprenants. De même, en écoutant une question de l'enseignant, des apprenants donnent, parfois automatiquement, la réponse même s'ils ne l'ont pas très bien comprise en forme verbale ou en forme non-verbale. Il semble que tous les échanges verbaux à propos du savoir en classe soient influencés par un contrat qui régit les activités de classe. Pour augmenter la compétence linguistique et la compétence communicative, l'enseignant doit organiser les activités didactiques, tout en distribuant, d'une manière technique, les tours de parole aux apprenants, et les apprenants doivent suivre avec une participation coopérative ces activités didactiques. En d'autres termes, la classe est considérée comme un orchestre. Ainsi l'enseignant est-il considéré comme un chef d'orchestre qui gère et dirige toutes les activités des musiciens. La réussite de l'orchestre dépendrait du jeu des attentes mutuelles et des responsabilités de chaque partenaire de l'orchestre dans l'accomplissement des rôles et des tâches confiées. Nous disons donc que le *contrat de didactique*, inaperçu et implicite, est indispensable dans l'enseignement pour la réalisation des activités didactiques et pour construire, par son intermédiaire, *le savoir*, les relations interpersonnelles entre le professeur et les étudiants, ainsi que pour normaliser leurs comportements interactionnels au cours de l'enseignement.

C'est avec la théorie interactionnelle et la notion de *contrat de didactique* que nous nous dirigeons vers l'analyse des trois fonctions principales de l'enseignant en classe de FLE en Chine (cf. Partie IV de la thèse).

II.3. Les trois fonctions principales de l'enseignant en classe

Nous remarquons, par la mise en œuvre du contrat de didactique, la réalisation de telle ou

telle activité didactique en classe de langue étrangère et l'ensemble des conditions, institutionnelles et matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement / apprentissage. Dans cette situation d'enseignement / apprentissage donnée, par exemple celle du FLE, les activités didactiques tiennent aux divers rôles que l'enseignant assume dans sa classe, comme conséquence de ses options méthodologiques issues d'un choix personnel ou liées tempérament propre ou aux traditions universitaires et culturelles de son pays. En ce qui concerne le contrat de didactique, ce dernier se matérialise, pour l'enseignant et les apprenants, dans le déroulement des activités didactiques en classe et s'incarne dans les objectifs didactiques correspondant aux activités de classe.

Pour les activités de l'enseignement du FLE dans le cadre universitaire, l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. L'enseignement du FLE ne peut en effet être poursuivi que dans une forme d'échange communicationnel selon la méthodologie moderne: enseigner, c'est mettre en contact des systèmes linguistiques dans l'interaction didactique entre enseignant et enseignés, et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général, car « *l'enseignement des langues a ceci de spécifique, par rapport à d'autres matières, que la langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage.* » (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendants 1990 :197).

En tant que l'enseignant, ingénieur d'apprentissage il remplit ses fonctions sociales et professionnelles, dans l'interaction en classe de langue étrangère. Le rôle de l'enseignant est sans doute la référence linguistique dans l'enseignement de la langue étrangère. L'enseignant corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du *paradigme* général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe de ses apprenants lors des activités didactiques.

Durant les activités didactiques, quelles sont les fonctions principales de l'enseignant dans ses activités professionnelles ? De nombreux linguistes et didacticiens ont fait une description de la fonction différente : comme guide touristique, il doit présenter le contenu et les nouvelles connaissances durant la *visite* d'apprentissage ; comme chef d'orchestre, il doit diriger les activités des musiciens durant l'interprétation ; comme président d'une réunion, il doit distribuer les tours de parole aux participants ; comme juge de tribunal, il doit évaluer la production verbale du témoin.

D'après le nouveau concept de l'enseignement de la langue étrangère, faire le cours ne signifie en aucun cas prendre la place de l'enseignant, mais simplement assumer une part plus active dans la dynamique de la leçon. En effet, toutes les consignes sont déterminées par l'enseignant qui confie des tâches précises aux différents apprenants. Si nous nous référons aux fonctions métacommunicatives de l'enseignant décrites par L. Dabène (1984 :131), l'enseignant garde, dans la classe de langue étrangère, les fonctions suivantes :

- Informateur du savoir ou donneur d'informations vis-à-vis de la classe.

- Animateur des activités didactiques dans la gestion de la classe. Le principe fondamental est d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre, c'est-à-dire le faire parler.
- Evalueur didactique et sommatif qui l'amène notamment à produire une réaction professorale par rapport à la production de l'apprenant.

Ces fonctions de l'enseignant lui demandent de se concentrer sur le fait que ce qui compte, ce n'est pas de faire faire des progrès en langue aux apprenants, mais de se servir de la langue. Se charger en même temps de ces trois fonctions est très important pour l'enseignant qui est en classe de langue étrangère. Il est spécifiquement le seul expert dans la situation d'enseignement / apprentissage, même si l'enseignant est non-natif, c'est lui qui dispose du bagage linguistique. La personnalité, la formation, la connaissance de la langue qu'il enseigne, la connaissance de la langue maternelle des apprenants, sont toutes des questions inévitables pour l'enseignement. Dans la classe, l'enseignant doit connaître le niveau de langue des apprenants à qui il s'adresse. Comme le dit L. Dabène en 1990, l'enseignant prend le rôle de transmetteur de la connaissance, de meneur de jeu et d'évaluateur de la production des apprenants en tant que seul expert de la langue. Pour l'enseignant, il ne faut pas oublier que le but général, dans la classe de langue, consiste à développer les compétences linguistiques et communicatives et à faire acquérir aux apprenants les connaissances de la langue cible. C'est l'enseignant qui domine toute la classe au cours de l'enseignement, c'est l'enseignant qui joue un rôle important dans l'interaction verbale. R. Bouchard (1998) a signalé que « *c'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en œuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa (ses) discipline(s) et aux niveaux des classes qu'il encadre.* »⁷

- La fonction de vecteur d'information ou la fonction d'informateur : L'enseignant est mandaté par l'institution pour transmettre aux apprenants un certain savoir. Dans le cas du FLE, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui de nature diverse, conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif, explicite, plus ou moins systématiquement organisé. C'est l'enseignant qui apporte seul ce savoir offert aux apprenants, comme témoin et véhicule vivant. D'après L. Dabène, la fonction de vecteur d'information est plus ou moins intériorisée par l'enseignant, représentant légitime d'un univers étranger. Pour l'enseignant non natif, le comportement pédagogique entraîne parfois un sentiment d'insécurité linguistique et corollairement un respect sourcilieux de la norme et une activité hypercorrective.
- La fonction de meneur de jeu ou la fonction d'animateur : L'enseignant s'occupe d'organiser et de régler les échanges langagiers en classe de FLE. Il est vrai que cette fonction peut s'exercer de façon plus ou moins contraignante, et le guidage pédagogique peut être plus ou moins direct. Dans la classe traditionnelle de FLE, on voit que l'enseignant lance généralement la balle et propose les activités didactiques.

⁷ R. Bouchard, L'interaction en classe comme polylogue praxéologie, In *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3, 1998.

Cette fonction d'animateur « *des échanges, sur laquelle la recherche en didactique de FLE a fait porter le plus fort de son impact pendant les dernières décennies, et actuellement encore avec l'importance accordée à l'approche communicative, arrive parfois à revêtir des formes très sophistiquées, lorsqu'il s'agit d'élaborer une mise en scène, d'esquisser les composantes d'une situation ou de proposer le canevas d'un dialogue.* » (L. Dabène 1984 :132).

· La fonction d'évaluateur : L'enseignant représente, pour les apprenants et la société, la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme durant les activités didactiques. Cette évaluation se réduit souvent à ses aspects formels et institutionnalisés.

Selon L. Dabène, ces trois fonctions cardinales du professeur organisent et structurent la métacommunication, elles se réalisent à travers une série d'opérations :

· La fonction vectrice d'information se réalise à travers une série d'opérations d'information explicite qui se divise en trois catégories d'après le type de métadiscours :

le métadiscours informatif est la réalisation la plus simple, c'est le cas de la réponse 1.
de l'enseignant dans l'échange langagier.

le métadiscours explicatif est mis en œuvre par l'enseignant pour élucider le sens 2.
d'un segment. Cette opération se manifeste sous une assez grande diversité de réalisations discursives.

le métadiscours descriptif vise à rendre compte de la constitution et du 3.
fonctionnement de la langue-objet en tant que système.

· La fonction de meneur de jeu s'effectue par toute une série d'opérations régulatrices de discours :

les opérations de ponctuation de l'échange, sous forme de distribution de la parole, 1.
etc.

les opérations d'incitation à la prise de parole, sous forme d'interrogation, etc. 2.

les opérations de mise en garde destinées à attirer l'attention des apprenants, sous 3.
diverses formes, etc.

· La fonction d'évaluateur de l'enseignant concerne la réaction de la production de l'apprenant, elle se manifeste :

par les opérations d'appréciation pour les jugements de valeur portés sur la 1.
production des apprenants.

par les opérations correctives pour corriger le discours déviant de l'apprenant. 2.

par les opérations indirectes telles que les reprises, par l'enseignant, pour signifier la sanction de l'acceptabilité.

Nous devons signaler qu'il n'existe pas de relation, terme à terme, entre ces opérations et leurs réalisations. Une seule intervention de l'enseignant peut correspondre à plusieurs opérations. Cette plurifonctionnalité des interventions peut se traduire par des manifestations non verbales. Par exemple, la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation, voire dans l'apport d'information.

Dans notre recherche, nous allons étudier respectivement, dans la quatrième partie, les trois fonctions importantes de l'enseignant au cours des activités didactiques en classe de français langue étrangère : informateur du savoir, animateur des activités interactionnelles en classe et évaluateur didactique de la production des apprenants. Nous précisons, dans la partie IV, les détails concernant ces trois fonctions de l'enseignant.

Conclusion partielle

La didactique, nouvelle discipline développée depuis une vingtaine d'années, est devenue le sujet de recherche de nombreux linguistes et pédagogues. C'est pourquoi une réflexion didactique est de plus en plus nécessaire. La didactique apparaît comme une tentative de réponse à la qualité insatisfaisante de l'enseignement des langues étrangères. Les enseignants de langue étrangère sont des éducateurs et doivent à tout prix rester des penseurs de la didactique en tant que discipline destinée à l'enseignement des langues étrangères. Le contrat didactique manifeste, entre l'enseignant et ses apprenants, leur relation institutionnelle, leur statut individuel et leur responsabilité, ainsi que leur fonction dans les activités didactiques. Le contrat de communication, le contrat pédagogique et le contrat didactique déterminent les trois fonctions principales de l'enseignant dans ses activités professionnelles et demandent à l'enseignant d'inventer des stratégies pour mieux réaliser les interactions verbales dans la transmission des informations, dans l'organisation de la classe et dans l'évaluation de la production des apprenants. Le métalangage est indispensable pour l'enseignement des langues étrangères parce que l'immersion des apprenants dans la langue cible a besoin du métalangage afin d'assurer le bon déroulement des activités didactiques.

Le didactème proposé par C. Germain a porté sur le mode d'analyse de l'interaction didactique, nous pouvons dès lors aborder, dans la recherche, certains des problèmes qui ont surgi au cours des activités didactiques : la segmentation thématique, la particularité interactionnelle, la caractérisation et le mode de représentation visuelle-non visuelle des données. De plus, la théorie didactique de C. Germain nous a permis de montrer comment les phases peuvent être décomposées en activités didactiques interreliées suivant un mode hiérarchique. D'un point de vue didactique, plusieurs activités observées ont été catégorisées en activités didactiques. La contribution didactique de C. Germain constitue ainsi une partie de notre travail.

III. Claude Germain et le didactème

Introduction

On assiste, depuis les cinquante dernières années, à un développement rapide et considérable de la pédagogie et on voit ainsi l'intérêt qu'elle suscite parmi les chercheurs en linguistique et en sociologie de nombreux pays. Bien qu'il reste encore beaucoup à faire, nous remarquons que de nouvelles directions de pensée apparaissent avec des théories modernes et il faut continuer à concevoir de nouvelles méthodes pour les perfectionner. De plus, l'évolution théorique de la linguistique générale doit toujours aller de pair avec des progrès méthodologiques. Les langues humaines, dans leur complexité étonnante, présentent encore aujourd'hui un champ illimité à la recherche scientifique. En ce qui concerne la théorie didactique de la langue étrangère, elle n'a pas bénéficié d'une aussi grande attention que la théorie linguistique, malgré 5000 ans d'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans l'histoire humaine. C'est justement au milieu du 20^e siècle qu'apparaît *l'ère scientifique* de la didactique des langues étrangères. C'est à partir de cette époque-là qu'un grand nombre de didacticiens et de chercheurs en linguistique visent en effet à donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues, parce que toutes les approches historiques concernant l'enseignement des langues étrangères montrent le piétinement de l'enseignement des langues étrangères. Pour cet enseignement, sans la direction théorique, il est impossible de poursuivre la recherche en didactique.

Il n'y a pas, actuellement, de théorie de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre scolaire. C. Germain, professeur du département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal a beaucoup travaillé avec son groupe ASHILE (Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde) en observant différents cours de langue. Ce groupe ASHILE tente de dégager un certain nombre de constantes de l'enseignement, basées sur des observations de classe et des entrevues avec les enseignants observés. Après de nombreuses années d'études avec son groupe de recherche, C. Germain a proposé un nouveau concept, le didactème, s'appliquant à l'enseignement de la langue étrangère.

III.1. Claude Germain

Claude Germain, Professeur de l'Université de Montréal au Canada a consacré, après Robert Galissons, Professeur de Paris III, l'essentiel de sa carrière à la réflexion et aux études sur l'enseignement des langues étrangères. Il a publié beaucoup d'œuvres et textes sur ces activités intéressantes.

Il trouve assez curieux qu'il existe de nombreuses théories sur la langue, sur l'acquisition ou sur l'apprentissage et sur l'usage de la langue, sans qu'il n'y ait de

véritable théorie pour l'enseignement des langues et, plus précisément, pour l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère. Face à cette question délicate, il s'interroge sur les conditions minimales de la scientificité d'une discipline telle que la didactologie des langues-cultures : adapter une attitude non normative, construire son objet d'étude, se donner une unité d'analyse (activité didactique), délimiter son domaine d'étude et élaborer des concepts scientifiques. C'est ainsi qu'a été définie l'unité de base minimale de l'étude de l'enseignement des langues, à savoir le concept de « *didactème* » (C. Germain 2001)⁸ qui est la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable en classe de langue étrangère; ses collègues canadiens ont fait aussi une longue observation dans une université chinoise à Shanghai) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée). Il a indiqué que toute leçon paraît être constituée d'une série de didactèmes organisés autour d'une double structure : séquentielle et hiérarchique.

Il a postulé qu'il était possible d'établir une théorie de l'enseignement de la langue seconde ou étrangère. Il a dit que « *l'attitude scientifique s'oppose à l'attitude normative. De nombreuses études actuelles, tant en didactique des langues qu'en éducation, visent avant tout à améliorer la pratique de l'enseignement, comme si toute forme d'enseignement était nécessairement déficiente. Il y a là un point de vue normatif qui ne peut que nuire à l'avènement d'une véritable théorie scientifique de l'enseignement qui se devrait d'être désintéressé.* » (C. Germain 2001 :455) En tant que concept, le registre de la didactique resterait peut-être à explorer, parce qu'il existe pour les langues, des normes ou registres de langue, qui varient en fonction des milieux et des situations socioculturelles de communication. De même, il existe des registres didactiques, qui sont variables en fonction des milieux scolaires socioculturels et socioéconomiques.

III.2. Le didactème de Claude Germain

Quant à la hiérarchie des leçons en langue seconde ou étrangère, C. Germain a mené, depuis longtemps, une recherche exploratoire d'une manière interprétative (qualitative) visant à lever l'embarras théorique, grâce au concept central d'*activité didactique* et aux techniques de l'observation de classes et de l'entrevue avec les enseignants. La structure hiérarchique sous-jacente aux leçons de langue seconde ou étrangère a été établie. C'est ainsi que C. Germain a postulé que le didactème, nouveau concept de l'enseignement de langue étrangère, est l'unité de base minimale de l'étude de l'enseignement des langues étrangères.

Méthodologiquement, pour C. Germain, la principale difficulté, pour la recherche didactique, est d'identifier les didactèmes, d'en faire la segmentation. Il a eu recours à la fonction didactique (but et contenu d'apprentissage) et à l'épreuve de communication afin d'y parvenir. A partir d'un corpus constitué essentiellement d'une leçon de langue étrangère enregistrée sur cassette, transcrite ensuite pour l'analyse, il est arrivé à dégager un certain nombre d'activités didactiques (abréviation A.D).

⁸ C. Germain, Le diactème, concept-clé de la didactique? In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 123-124, 2001.

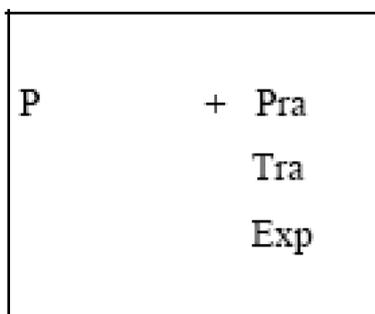
Types d'A.D (activités didactiques)

Types d'A.D
P = Présentation
Pra = Pratique
Tra = Transposition
Exp = Exploitation
Rév = Révision
Cor = Correction
Vér = Vérification

Pour faciliter la compréhension du concept de didactème pour l'enseignement de la langue étrangère, citons son travail qui comprend une analyse des cinq didactèmes.

Forme	Contenu
/Révision : exploitation (images)/	« Gr.+Voc. : identité ; <i>il/elle</i> + adj. »
/Révision : transposition/	« L.gue : formule (identité : <i>Comment il s'appelle ?</i>) »
/Présentation/	« L.gue : formule (identité : <i>Quelle est [nationalité] ?</i>) »
/Exploitation (image)/	« Gr.+Voc. : Identité »
/Présentation/	« Gr. : <i>il a (âge) / il est...</i> »

L'ensemble des didactèmes d'une leçon forme une suite, un déroulement linéaire, chronologique. Cela lui permet de dégager une structure séquentielle, faite de régularités de combinaisons de didactèmes. Il a pu dégager, à partir du corpus, la régularité suivante :



Selon C. Germain, une activité de pratique, de transposition ou d'exploitation est en règle générale précédée d'une activité de présentation des éléments à faire acquérir.

Dans la pratique didactique, les activités de correction, de révision ou de vérification sont plutôt mobiles : elles sont relativement autonomes, de sorte que leur apparition est peu prévisible.

En réalité, l'activité pratique d'enseignement se manifeste sous deux types de structures :

1. pour la structure séquentielle, il convient d'ajouter deux types de phénomènes qui viennent compliquer le déroulement linéaire d'une leçon : l'alternance et la simultanéité.
2. pour la structure hiérarchique, l'activité est articulée autour de deux types complémentaires de structures : une structure de surface (linéaire) et une structure profonde (hiérarchique)

Les recherches empiriques et théoriques conduites par le groupe de recherche ASHILE dirigé par C. Germain, montrent qu'il semble possible d'établir la présence de régularités dans l'enseignement de la langue étrangère, en dépit de nombreuses variations de surface. Il nous faut reconnaître que c'est un premier pas vers la constitution d'une éventuelle théorie de l'enseignement des langues étrangères.

C. Germain a indiqué, après l'observation de classes d'anglais en Chine et de langue étrangère au Canada, que les apprenants de Pékin ne prennent qu'exceptionnellement la parole, suivant attentivement les explications orales de leur enseignant et n'ayant aucune interaction entre eux. Alors que les apprenants du Canada, interagissent continuellement avec leur enseignant de langue et entre eux dans les travaux de groupes ou en classe entière.

Les variations de surface dans l'enseignement existent aussi dans le travail des enseignants de langue. Les variations individuelles tiennent à la personnalité, à la formation, à l'expérience des enseignants. Lorsqu'un lecteur français enseigne sa langue maternelle dans un pays étranger, il a tendance à produire le modèle de son milieu socioculturel d'appartenance.

Les régularités synthétisées des corpus se présentent sous la forme d'une double structure, séquentielle et hiérarchique, qui montre, dans l'analyse, toute la complexité de l'activité d'enseignement. Sur le plan séquentiel, nous trouvons des activités didactiques enchâssées, en alternance ou simultanées. Mais, au-delà des variations de surface et de la structure séquentielle, il existe une structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère qui serait constituée d'une sorte de mouvement à trois temps : une ou des activités didactiques préparatoires, orientées vers une activité didactique directrice, suivie d'une ou plusieurs activités didactiques rétroactives.

C. Germain et son groupe croient, en dépit des variations de surface de l'enseignement d'une langue étrangère, que toutes les activités didactiques pourraient peut-être reposer sur quelques invariants qui constituent aussi la base de sa théorie didactème. Leur but est d'exprimer, d'une part, un certain nombre de régularités et, d'autre part, d'orienter l'enseignement d'une langue étrangère.

Conclusion partielle

La théorie du didactème de C. Germain propose, pour la recherche pédagogique des fonctions directrices :

- **Analyse séquentielle** : c'est la première étape qui initie le travail d'analyse, c'est-à-dire l'étape de segmentation en unités des corpus recueillis. Mais quelle est l'unité d'observation de l'enregistrement d'une langue étrangère? Quels sont les critères de la segmentation permettant de dégager des unités d'observation ? Faut-il distinguer l'unité d'observation de celle d'enseignement ? Si la réponse est positive, quelle est la différence entre elles ?
- **Critères de segmentation** : comme toute activité didactique sert à apprendre un contenu à l'enseignement, le découpage de l'unité d'observation est présenté essentiellement en deux colonnes : une colonne *forme* (activité observée), doublée d'une autre colonne *contenu* (contenu d'apprentissage). Toute unité d'observation accompagnée de son contenu sera identifiée par un chiffre représentant la première et la dernière ligne de l'activité, en même temps sera indiqué par le type d'interaction en jeu : P-Es s'il s'agit d'une activité d'interaction entre le professeur (P) et les étudiants (Es) ou bien (Es-Es) s'il s'agit d'une interaction verbale entre les étudiants.
- **Types d'activités didactiques** : selon C. Germain, le didactème, unité de base minimale de l'étude de l'enseignement des langues, se compose de deux parties en même temps : forme et contenu qui se manifestent dans chaque activité didactique dans une relation inséparable, c'est-à-dire que le contenu d'enseignement est exprimé en formes différentes et que les différentes formes assurent le contenu d'enseignement pour l'enseignant et celui d'apprentissage pour l'apprenant. C'est ainsi que notre didacticien a divisé le corpus constitué essentiellement de la leçon (L2) enregistrée sur cassette, en plusieurs formes d'activités didactiques.

Notre recherche est basée sur l'observation des activités didactiques dans une université chinoise à Pékin. Nous présentons dans le chapitre suivant, nos corpus qui constituent une partie importante de notre thèse et qui sont composés de trois classes prises en charge par trois professeurs, cinq séances de l'examen oral et deux entretiens téléphoniques entre l'enseignant et l'étudiant.

Troisième partie : Présentation des corpus et approches théoriques pour l'analyse des interactions

IV. La présentation des corpus de travail

Introduction

Les corpus, servant de base à notre travail de recherche, constituent une partie très importante et indispensable de notre thèse. Dans ce chapitre, nous présenterons succinctement nos corpus. Comme notre travail vise spécialement la didactique en classe de langue à l' université des langues étrangères de Pékin, nos corpus sont issus de l'observation de différentes classes de français langue étrangère.

Dans un certain nombre de situations universitaires, la présence d'un observateur portant un micro caché ou une caméra dans un site d'enseignement gêne le comportement d'enseignement pour l'enseignant et celui d'apprentissage pour les apprenants. En réalité, cette présence d'un observateur particulier peut aussi modifier les

observables, mais il ne peut pas y avoir d'observation sans observateur.

L'analyse d'interactions *authentiques* nécessite l'élaboration de corpus à partir d'enregistrements. On peut schématiser ainsi les différentes étapes de la démarche⁹ :

↓	1	Choix des situations ou → observation
	2	Collecte des observables ou → enregistrements
	3	Transcription / analyse

Chacune de ces étapes est soumise à ses propres contraintes techniques ou méthodologiques, mais les contraintes les plus fortes proviennent du fait que toutes les étapes sont interdépendantes et qu'elles doivent toutes être pensées en fonction de l'objectif global de la démarche, c'est-à-dire de ce qu'on cherche à analyser.

Nous commencerons par les conditions dans lesquelles nous avons recueilli nos corpus ainsi que par les problèmes que nous avons rencontrés au cours de l'enregistrement sonore et visuel. Nous exposerons aussi les conditions dans lesquelles se déroule le cours de français à l'université chinoise et les examens oraux ainsi que le dialogue téléphonique entre l'enseignant et ses interlocuteurs.

IV.1. Le recueil des corpus et les problèmes d'enregistrement

Nos corpus sont constitués principalement de trois cours différents dont deux cours traditionnels pris en charge respectivement par une enseignante chinoise de français (ECy), numéroté classe (1) et par une enseignante française (EFp) numéroté classe (2), un cours de conversation pris en charge par une enseignante chinoise de français (ECg), numéroté classe (3). Nous avons également 5 séances de l'examen oral qui ont eu lieu à la fin du deuxième semestre et encore deux moments de dialogues entre l'enseignant chinois et ses apprenants au téléphone, à un moment très particulier. Tous ces corpus ont été recueillis à l'université dans le département de français en 2002 et 2003.

⁹ V. Traverso *Polycopié du séminaire de maîtrise*, corpus et transcriptions distribué en classe de DEA de l'Université Lyon 2, sciences du langage.

Quant aux conditions d'observation, elles ne sont pas bonnes matériellement car le cours traditionnel se fait avec une vingtaine d'apprenants et l'espace institutionnel ne permet pas à l'observateur de déplacer l'unique caméra pour avoir une image et un son de bonne qualité. Certaines des interventions au cours des activités didactiques ne peuvent pas être transcrites à cause des bruits parasites présents dans l'enregistrement, en outre, les fenêtres de la classe donnent sur une autoroute. Pour avoir une image et un son de la meilleure qualité possible, nous avons installé la caméra près des apprenants, assez proche du tableau. Nous avons décidé de filmer plutôt l'enseignante. La plupart du temps, nous avons orienté la caméra vers l'enseignante. Quand un apprenant prenait la parole, nous essayions de diriger la caméra vers lui. Comme on le sait très bien, l'apprenant chinois ne parle pas aussi fort que l'enseignante en classe de langue étrangère, il est donc facile de comprendre pourquoi parfois nous n'entendons pas, sur l'enregistrement, les apprenants.

Pour l'enregistrement de la classe de conversation, les conditions ne sont pas non plus très bonnes parce que la salle est assez grande et que l'administration demande aux apprenants de maintenir entre eux, une grande distance à cause de SRAS qui sévit au moment de notre observation.

Nous voulons en outre souligner le fait qu'il soit difficile d'avoir une image claire et globale de tout ce que l'enseignante note au tableau dans la classe traditionnelle. Nous avons eu envie de prendre les notes d'un apprenant pour présenter les notes de l'enseignante au tableau, mais nous avons remarqué que ce n'est pas toujours ce qui est noté sur le tableau qui est copié par l'apprenant dans son cahier. Les apprenants font des choix dans leur prise de notes, d'après leurs besoins. En effet, il y a une constante interaction entre la communication orale et la communication écrite au tableau. Nous avons observé sur place que l'écriture au tableau est la source des interactions orales ou bien le résultat des activités didactiques. Nous prenons ici un exemple de la transcription de la classe (2) qui est le reflet de ce qui se passe à l'oral. Dans cet exemple typique, nous voyons, dans la partie finale de chaque séquence, que l'enseignante bâtit souvent son intervention évaluative à partir de la production de l'apprenant. L'enseignante entame son intervention en reprenant les propos de l'apprenant :

Exemple issu du corpus EFp :

17. E : ... *et puis ↑ ///* (un moment de silence)
18. A3 : *la neige*
19. E : *la neige ↑*
ah (!) oui pourquoi la neige ↑
20. A : *l'hiver est //*
Noël est en hiver ↓
21. E : *bien sûr parce ::*
(elle écrit le mot « la neige » au tableau)
22. A4 : *parce que Noël est en hiver*
23. E : *bien sûr Noël est en hiver ↓*
souvent en Chine en France il fait froid
c'est l'hiver et l'hiver ↑ c'est la neige la neige
très bien.

Souvent, à l'université chinoise, pour l'examen oral, l'apprenant est évalué par un enseignant. L'apprenant tire au sort un thème et dialogue sur ce thème avec l'enseignant. La présence d'une caméra pourrait mettre les deux interlocuteurs dans une situation gênante, pour l'un et pour l'autre. Nous avons remarqué que durant l'examen oral, l'enseignant n'a rien noté au tableau, mais dans son cahier, il est donc vraiment difficile de savoir ce qu'il a noté. De plus, dans l'entretien en français, l'intervention évaluative n'est pas régulière, parfois l'enseignant la fait, parfois il ne la fait pas. Encore une fois, il est difficile de connaître la motivation de l'enseignant, alors qu'en classe, l'intervention évaluative de l'enseignant est évidente, tout comme son intention d'officialiser la réaction d'un apprenant.

Exemple issu du corpus ECh :

46. At : ... (elle rit avec un peu de timidité)
ah / parce que mes amis / sont très gentils ↓
ah // nous /
nous /
nous nous invitons après le cours ↓
47. E : *nous nous invitons pas après le cours //*
après la classe /

Exemple issu du corpus ECh :

- 31.E : *alors ///*
 avez-vous parlé de votre visite
 avez-vous parlé de votre vie à vos parents ↑
- 32.A : *non*
 je n'ai pas parlé // ma vie à mes parents ↓
- 33.E : *bon ↓*

Il nous faut reconnaître qu'il existe toujours une nuance entre l'enregistrement et la transcription des corpus en raison de l'insuffisance de la description bien que nous essayions d'interpréter au mieux notre observation. Nous avons utilisé des codes de transcription nécessaires pour garantir la plus grande fidélité à notre observation, pour faciliter la compréhension des corpus et leur analyse. Nous allons présenter notre convention de transcription dans cette partie.

IV.2. Les descriptions de nos corpus

IV.2.1. La classe traditionnelle de français prise en charge par ECy¹⁰ classe (1)

Le cours a été filmé par l'observateur en septembre 2002, de 8 heures à 9 heures dans la classe de la promotion 2001. C'est un cours pris en charge par une jeune chinoise, enseignant le français. à des apprenants qui sont juste au début de leur deuxième année universitaire. Le manuel utilisé est rédigé par des experts chinois de français. Le texte du manuel choisi dans la presse française, est un peu ancien. Il s'agit d'un texte simplifié. La forme s'adapte vraiment, selon nous, à la méthodologie traditionnelle : le texte d'abord, le vocabulaire tout de suite après et la grammaire avec l'explication en chinois. Les exercices oraux proposés consistent en des questions sur la compréhension du texte, des expressions issues du texte et des exercices grammaticaux. Comme exercices écrits, il y a la version et le thème qui se trouvent à la fin de chaque leçon. Notre corpus est constitué de la phase du cours où les apprenants font des exercices structuraux qu'ils viennent de rencontrer dans le texte de cette leçon : Tout en leur demandant de fermer le livre, l'enseignante donne aux apprenants des phrases à transformer selon des expressions issues du texte.

Dans cette classe, il y a une vingtaine d'apprenants chinois, âgés de 20 ou 21 ans. Ils ont déjà passé un an à l'université pour apprendre le français. Ils sont assis en rangs, en classe de langue, deux passages entre les rangs permettent à l'enseignante de circuler entre les apprenants.

Les autres descriptions sont dans le tome II de notre thèse.

IV.2.2. La classe traditionnelle de français prise en charge par EFp¹¹ classe

¹⁰ Enseignante chinoise, la lettre y est la première lettre du nom de famille de cette enseignante chinoise.

(2)

Le cours a été filmé par l'observateur le 26 décembre 2001, de 8 heures à 9 heures, dans la classe B du département de français, promotion 2001. Les apprenants de cette classe, tous débutants, suivent depuis seulement 3 mois le cours de français, depuis leur entrée à l'université. Le français est leur spécialité d'études universitaires, ils ont 12 heures de français par semaine en première année: 8 heures de lecture analytique avec un enseignant chinois, 2 heures de cours oral avec une lectrice française, 2 heures de compréhension orale faites par un autre enseignant chinois. Chaque cours dure normalement 50 minutes en Chine à l'université. En plus du français, ils ont d'autres cours dans le tronc commun et les options, par exemple, le chinois classique, la littérature chinoise, la philosophie. Il est vraiment difficile d'obtenir la permission, tant de l'enseignant que des apprenants, de filmer le cours, parce qu'ils ne veulent pas travailler, comme s'ils étaient sous surveillance. La caméra rend les participants un peu tendus au début de la classe. Il y a, dans cette classe, une vingtaine d'apprenants chinois, âgés de 19 ou de 20 ans, plus d'apprenantes que d'apprenants. Tous ont un prénom français pour, d'une part, créer une ambiance d'apprentissage, et aussi, pour, d'autre part, faciliter la désignation des apprenants par l'enseignante française. Ils ont déjà appris, pour la plupart, l'anglais comme langue étrangère au collège et au lycée mais n'ont jamais appris le français avant d'entrer à l'université. Ils sont assis en rangs, et deux passages entre les rangs permettent à l'enseignant de s'approcher des apprenants.

Dans le tome II de la thèse, nous présentons d'autres descriptions du corpus de la classe (2).

IV.2.3. La classe de conversation gérée par ECg¹² classe (3)

Discussion sur le message de Maria « *Le Mexicain est toujours debout* » en classe de FLE.

Le corpus réalisé pendant le cours de français concerne une discussion entre des apprenants de français de deuxième année sur le message de Maria, étudiante de doctorat en didactique, lequel est constitué d'une histoire mexicaine qui s'est passée au moment d'un tremblement de terre, « *Le Mexicain est toujours debout* ». Le message est envoyé à son collègue chinois au moment où les Pékinois luttent contre le SRAS. Avant la discussion, l'enseignante a donné la photocopie de ce message aux apprenants.

La discussion s'est déroulée après quelques minutes de préparation individuelle sur une feuille de papier, où les apprenants ont pris des notes, principalement leur point de vue individuel. Mais en réalité, certains apprenants n'ont pas suivi, pendant la discussion, ce qu'ils avaient préparé. Notons que la discussion, en raison du niveau linguistique des étudiants, n'a pas la vigueur d'un débat. Ils ont rencontré des obstacles pour exprimer leur idée. L'enseignante, intervenant peu, assistait à la discussion pour que les apprenants puissent s'exprimer librement.

¹¹ Enseignante française, la lettre p est la première lettre du nom de famille de cette lectrice française.

¹² Enseignante chinoise, la lettre g est la première lettre du nom de famille de cette enseignante chinoise.

Les étudiants étaient assis au tour d'une grande table ronde et leur enseignante se trouvait derrière eux pour prendre des notes. Chaque participant avait sous les yeux sa préparation, le micro relié au magnétophone circulait à tour de rôle pour mieux enregistrer la parole des apprenants.

Cette discussion a eu lieu au moment le plus difficile de la lutte contre la maladie du SRAS. Normalement, il y a, dans cette classe une vingtaine d'apprenants, mais beaucoup sont rentrés chez eux sous la menace du SRAS. Seuls 12 apprenants restaient à l'université et pouvaient participer à cette discussion.

Pédagogiquement, l'enseignante considérait la discussion comme un cours oral qui avait pour objectif de donner l'occasion aux apprenants de pratiquer oralement le français car ils accordent, dans leur apprentissage du français, beaucoup d'attention à la lecture et à la connaissance linguistique: grammaire; syntaxe, et non à la communication orale.

Le support linguistique et l'identité des participants sont présentés dans le tome II de la thèse.

IV.2.4. Les examens oraux

En Chine, le test de compétences linguistique et communicative des apprenants en langue étrangère tient une place assez importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères comme dans celui de la langue maternelle.

Pour l'examen oral, les méthodes utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère sont diverses. Il va des exercices à choix multiples à l'évaluation d'éléments de la langue par des questions, des réponses et un entretien guidé, jusqu'à l'expression libre sur des sujets déterminés.

L'examen oral tient toujours une place particulièrement importante dans l'enseignement du français, surtout pour les apprenants débutants. Dans l'enseignement du français en Chine, on pratique habituellement deux méthodes pour tester l'expression orale des apprenants : la première consiste à organiser un entretien guidé entre l'enseignant et l'apprenant sous forme de questions-réponses à partir d'un sujet tiré au sort. La seconde consiste à demander à l'apprenant de faire un exposé oral sur un sujet qu'il a choisi lui-même. Dans notre corpus, l'auteur du test prépare une liste de sujets. Chaque apprenant va tirer au sort le sujet sur lequel il doit faire un exposé oral après quelques minutes de préparation.

Dans l'entretien guidé, c'est presque toujours le questionneur qui pose les questions déterminées auxquelles répond le questionné. Souvent, ces questions sont en rapport avec le thème tiré. Les tests de ce type mettent l'accent sur l'acquisition de formes linguistiques et non sur l'acquisition de la compétence de communication. Ni l'entretien guidé, ni l'exposé oral ne sont situés dans un cadre de communication réelle. Ils correspondent aux objectifs d'apprentissage.

Pour un nouvel enseignement du français, les tests oraux doivent mettre l'accent sur la formation de la compétence de communication des apprenants. Les transcriptions sur lesquelles nous travaillons se trouvent justement entre les deux car pour les apprenants débutants sont nécessaires des éléments linguistiques sans lesquels une compétence

communicative est impossible. L'examen oral se divise donc en principe en deux parties, la première pour tester la compétence linguistique en partant de la question simple à la question plus difficile, la deuxième permet de tester la compétence de communication par une question ouverte et favorable à l'exposé oral sur le sujet abordé.

Les éléments du contexte et le matériel utilisé au cours de l'examen sont indiqués dans le tome II de notre thèse.

IV.2.5. L'entretien téléphonique entre l'enseignant et des apprenants

Le printemps 2003 a été, pour la Chine et surtout pour les Pékinois, un printemps inoubliable en raison de la menace du SRAS. Cette dernière a beaucoup bouleversé la vie quotidienne des Pékinois. En effet, le gouvernement et les autorités locales ont du prendre des mesures exceptionnelles pour enrayer l'épidémie : fermeture des lieux publics, interdiction de grandes rencontres, fermeture de la bibliothèque universitaire, fermeture de grandes salles de réunion, arrêt des rencontres pédagogiques, suppression de l'enseignement pour les classes de plus de 20 personnes. Toutes les activités pédagogiques sont donc devenues anormales. En raison de toutes ces difficultés, il fallait animer les activités pédagogiques d'une façon particulière pour que les activités pédagogiques de l'université soient assurées au maximum et que la perte pédagogique ne soit pas trop importante. Chaque enseignant devait donc prendre contact avec des apprenants, même s'il ne les connaissait pas, dans le cadre des activités pédagogiques. Les enseignants du département de français gardaient, dans ces conditions, un lien pédagogique avec leurs apprenants grâce au téléphone qui permettait la poursuite de l'enseignement.

Ces conversations téléphoniques constituent des activités particulières dans les activités didactiques de l'enseignement du français langue étrangère. Cette particularité réside dans le fait qu'il s'agit d'une interaction verbale à distance géographique entre l'enseignant et l'apprenant par téléphone. Cette forme particulière de l'enseignement du français a été considérée, au moment de la présence du SRAS à Pékin, comme des cours supplémentaires pour que les apprenants puissent avoir l'occasion de pratiquer cette langue dans une période où l'université était mise en quarantaine. Chaque enseignant s'occupait d'une classe, il connaissait ou non les apprenants de cette classe, cela n'était pas important parce que c'étaient des cours de révision ou bien simplement des exercices oraux en langue française. L'enseignant de notre corpus ne connaissait pas les apprenants de la classe dont il s'occupait, c'étaient des apprenants d'anglais, qui apprennent le français, deuxième langue étrangère, comme cours obligatoire. Nous pouvons donc remarquer l'importance du français dans le programme d'enseignement pour les apprenants d'anglais. Par contre, les apprenants de cette classe ne connaissaient pas leur nouvel enseignant qui était au bout du fil. C'est dans ces conditions que se déroulait la conversation entre l'enseignant et l'apprenant.

Le support linguistique, le lieu et le temps sont décrits dans le tome II de la thèse.

IV.3. Les conventions de transcription

Lorsqu'on resitue en différentes étapes les unes par rapport aux autres l'enregistrement d'une classe observée, nous voyons bien que la transcription a un statut paradoxal à divers niveaux¹³. La transcription demande énormément de temps, d'après ce que C. Germain en dit, une heure d'enregistrement correspond à dix heures de transcription. La transcription ne constitue pas un objectif en soi. C'est au contraire en fonction de ce qu'on veut analyser que s'élabore la transcription, c'est pourquoi il est impossible de proposer un système de transcription exhaustif et définitif. La transcription n'est qu'un reflet de la réalité parlée et ne constitue qu'un support pour l'analyse. Elle doit être lisible, sa fonction principale est la citation et la lecture. Elle doit être précise et fidèle, et permettre de tenter de conserver, à l'écrit, un maximum des caractéristiques de l'oralité.

Notre transcription reste proche du système orthographique et les variantes de prononciation n'y sont pas prises en compte. Dans notre travail de transcription, nous utilisons des conventions de transcription inspirées des ouvrages suivants : *Décrire la conversation* (par J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni : 1987) et *La Conversation familière* (par V. Traverso : 1996). Nous privilégions la lisibilité. En rassemblant les corpus que nous avons réalisés nous-mêmes, nous avons aussi fait quelques modifications, ce qui rend les interactions plus simples à lire. Pour tous les corpus, nous travaillons avec des transcriptions faites par nos soins et notre observation participante afin de mieux répondre aux besoins de l'analyse.

Voici les signes que nous empruntons aux auteurs cités ci-dessus et que nous adaptons :

↑ :	Intonation montante
↓ :	Intonation descendante
<u>xxx</u> :	Prononciation mauvaise
x...x :	Chevauchement de parole
« xxx » :	Enchaînement rapide de paroles
<xxx> :	Transcription phonétique
[xxx] :	Explication du comportement langagier
/, //, ///, //// :	Pauses plus ou moins longues
:, ::, :::	Allongement plus ou moins prononcé
(!) :	Intonation exclamative
^ :	Absence inhabituelle de liaison
= :	Liaison inhabituelle
+++ :	Bruit gênant l'audition
...	Placé au début ou à la fin de l'échange pour montrer un échange tronqué
(p.5 sec) :	Pause de 5 secondes

Dans tous nos corpus, nous utilisons les abréviations suivantes pour nommer les interactants:

¹³ Voir l'article de Robert. Bouchard (1995) pour une réflexion sur ce paradoxe, en particulier dans le champ didactique.

E	: Enseignant(e)
As	: Tous les apprenants de la classe
A	: Un apprenant
At	: Une apprenante
A1	: Un certain apprenant numéro 1 en activité
At2	: Une apprenante numéro 2 en activité
Am	: Un apprenant qui s'appelle Michel en français
Aa	: Un apprenant qui s'appelle Alexandre

Ainsi de suite.

...

IV.4. Les critères de segmentation structurelle des corpus

La conversation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés. Comme produit verbal réalisé au moins entre les deux interlocuteurs, la structure du discours est largement déterminée par les contraintes de l'interaction verbale. Tout discours est fondamentalement dialogal. L'observation de l'interaction peut nous permettre de faire l'analyse du discours verbal à la lumière de récentes recherches empiriques sur l'interaction en face à face et sur la conversation.

Selon E. Goffman, l'interaction entre les interlocuteurs physiquement présents est soumise à deux types de contraintes, les contraintes communicatives et les contraintes rituelles qui remplissent en même temps deux fonctions différentes : l'assurance de la transmission du message pour les premiers et le respect de la face des interlocuteurs pour les seconds. La bonne transmission du message est assurée par l'attention de l'interlocuteur, laquelle oblige le locuteur à développer des stratégies pour capter et soutenir l'attention de son partenaire, stratégies qui influencent la structure du discours. Quant aux contraintes rituelles, elles influencent aussi la forme et la structure du discours. E. Goffman signale que le comportement des individus dans l'interaction en face à face est déterminé principalement par la nécessité de respecter la face.

Les travaux des analyses des Américains sur la conversation dans une librairie montrent que l'aspect interactionnel du discours apparaît dans la détermination des destinataires ainsi que dans la répartition des tours de parole. La conversation constituée par des tours de parole n'est pas seulement une succession de tours de parole, c'est aussi une organisation hiérarchique d'unités de différents *rangs* (séquences ou transactions, échanges, interventions et actes de langage), emboîtées les unes dans les autres et dont la composition obéit à certaines règles de cohérence interne.

Pour rendre compte de la structure du discours, il est nécessaire, d'après E. Roulet, de dépasser la perspective interactionnelle de M. Bakhtine et des travaux des analyses de la conversation américaine. C'est pour cette raison que E. Roulet considère le discours comme négociation, car toute conversation authentique n'est pas une interaction, mais une véritable négociation entre les interlocuteurs. Dans le cadre de l'analyse de la structure hiérarchique de l'interaction, C. Kerbrat-Orecchioni signale que l'interaction est

d'abord le processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif, mais c'est aussi le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction, c'est aussi une *rencontre*.

L'interaction en classe entre l'enseignant et ses apprenants s'adapte au contrat de communication d'une part et est caractérisée et restreinte par le contrat de didactique d'autre part, parce que les interlocuteurs, le lieu de la communication, même le thème de la conversation sont tous déterminés par le contrat de didactique sans parler de l'inégalité de la compétence linguistique et de la compétence communicative entre les interlocuteurs, ni de la façon de distribuer des tours de parole. Toutes ces particularités déterminent ainsi la structure exceptionnelle de l'interaction en classe entre l'enseignant et ses apprenants.

Il est nécessaire, pour approfondir notre recherche didactique, de découper les corpus observés pendant les activités didactiques en classe de français langue étrangère, mais le découpage des corpus nous pose vraiment une question. En effet,

- Premièrement, toutes les activités se déroulent dans un lieu relativement particulier, restreint par le temps, le contenu, etc.
- Deuxièmement, les participants ne se trouvent pas linguistiquement et socialement au même niveau, et ce sont toujours les mêmes participants qui sont présents dans une période déterminée,
- Troisièmement, le contrat de didactique montre que leur objectif est différent au moment de leur rencontre,
- Quatrièmement, il existe individuellement une différence culturelle non seulement entre l'enseignant natif et non-natif, mais entre la culture des étudiants et la culture enseignée,
- Cinquièmement, les objectifs de chaque cours sont identifiés selon le programme d'enseignement établi par le professeur ou par l'administration universitaire.

Par exemple, en Chine, nous utilisons en principe un manuel précis pour les cours principaux pris en charge par les enseignants chinois : cours de lecture analytique, cours de grammaire, cours de traduction, tandis que les cours pris en charge par les enseignants français se déroulent avec beaucoup de liberté, c'est-à-dire que c'est l'enseignant français qui décide du contenu et des moyens d'enseignement, même du manuel utilisé en classe. Voilà les facteurs qui nous posent problème pour réaliser le découpage des corpus.

Toutes ces difficultés que nous rencontrons dans le découpage des corpus se manifestent aussi dans les activités didactiques de types différents. Comme L. Dabène (1984 :136) l'a dit, « *l'organisation des séquences peut varier considérablement en fonction de la situation d'apprentissage... une autre variable pertinente dans la constitution des séquences est constituée par le type d'activités proposées au groupe-classe. L'utilisation d'un texte provoque, semble-t-il, une plus grande proportion d'apports d'information explicites, ne serait-ce que pour élucider le sens de certains éléments du lexique. Les exercices dits de simulation ou de scénarios qui reviennent tous*

à proposer à l'apprenant des improvisations sur des canevas plus ou moins pré-établis tendent à développer les opérations correspondant à la fonction de meneur de jeu».

Selon C. Germain, le découpage de toute transcription de corpus sera effectué, généralement en deux colonnes : une colonne de forme (A.D. observée) et une autre colonne de contenu (le contenu d'enseignement pour l'enseignant et le contenu d'apprentissage pour les apprenants). Toutes ces activités sont marquées par le type d'interaction en jeu : E - As signifie une activité d'interaction relancée par l'enseignant entre l'enseignant et les apprenants ; A - E, entre apprenant et enseignant dont le tour de parole est initié par l'apprenant ; A - A dans le cas d'interactions entre les apprenants.

En prenant la référence des critères de découpage proposés par différents chercheurs tels que A. Bellack (1966), H. Mehan (1979), J. Mc.H. Sinclair et R.M. Coulthard (1975), nous essayons de segmenter nos corpus en fonction des trois éléments ci-dessous:

A. le contenu de l'enseignement : En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, nous nous appuyons sur un cours pris en charge par une jeune enseignante chinoise ayant deux ans d'expérience dans l'enseignement du FLE à l'université. Cette séance d'une durée de 50 minutes fait partie du cours principal. Nous le nommons traditionnellement le cours de lecture analytique qui occupe par semaine 70% de l'ensemble du temps de l'enseignement du FLE, accompagné obligatoirement d'un manuel de français rédigé par des experts chinois de français avec la participation de leurs collègues français. Le cours de lecture analytique est considéré comme un cours synthétique qui comprend respectivement le vocabulaire, deux textes et la grammaire rencontrés dans les textes de la leçon, des expressions issues des textes, des exercices oraux et écrits. A la fin de la leçon, les apprenants ont des exercices de traduction : thème et version qui se font en général individuellement après la classe. Le corpus que nous essayons d'analyser appartient à la partie de la leçon qui porte sur les expressions usuelles issues des textes étudiés dans la semaine (au moment de la pratique selon C. Germain). Notre corpus comprend des activités didactiques concernant la transformation de certaines propositions données en expressions exigées par le manuel. Le contenu de cette séance se compose de 5 expressions que nous mentionnons après.

B. l'organisation des activités didactiques en classe : Concernant ce point, nous utilisons un cours pris en charge par une jeune enseignante française ayant un diplôme de FLE obtenu en France avec des années d'expériences d'enseignement du FLE en Asie. Avant de venir en Chine, elle a travaillé comme lectrice au moins un an au Japon. Traditionnellement, l'enseignant natif se charge en principe en Chine, des cours de communication dans l'enseignement des langues étrangères : cours oral, cours de compréhension orale, etc, lesquels se déroulent avec ou sans l'utilisation du manuel, selon la volonté de l'enseignant natif. Le deuxième corpus que nous allons analyser dans le cadre de l'organisation des activités didactiques est issu d'un cours oral d'une classe de débutants avec qui la lectrice française ne travaille que depuis un peu plus de trois mois avec un manuel français « *Café crème* ». En pratique, l'utilisation d'un manuel n'est pas une obligation pour l'enseignante française, elle est libre de l'employer ou non à condition que la qualité de son enseignement soit assurée et que le contenu de son enseignement soit acceptable pour l'administration pédagogique. La séance qui nous

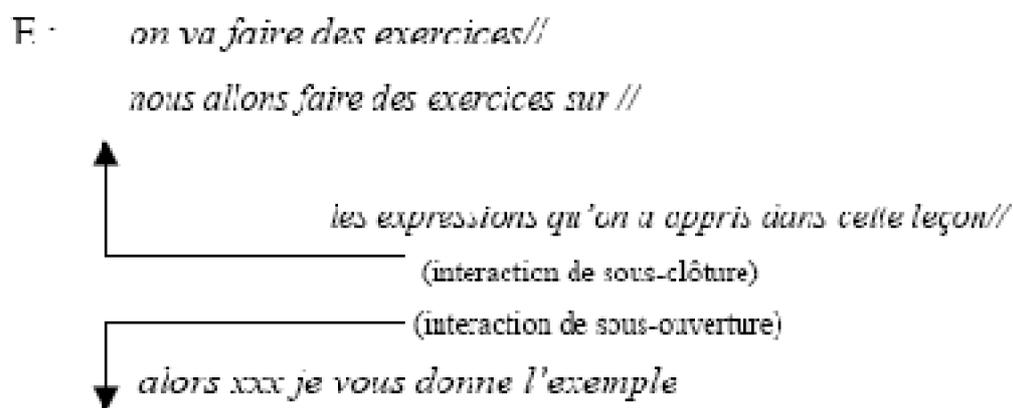
intéresse a eu lieu le lendemain de la fête de Noël. L'enseignante saisit cette occasion pour organiser les activités didactiques d'un cours oral sur la fête de Noël. Nous essayons de segmenter les activités didactiques de ce cours d'après le type d'échanges, car elles s'opèrent dans cette classe d'une manière traditionnelle et communicative à la fois.

C. le thème du discours : Le cours que nous analysons dans la perspective du thème du discours est un cours géré par une enseignante chinoise de français. Il a eu lieu à la fin du printemps et au début de l'été 2003 à Pékin. Cette séance concerne une discussion entre une dizaine d'apprenants de français en deuxième année autour d'un thème introduit par un courrier électronique. La séance est tout à fait différente des deux autres, car la classe se déroule d'une manière conversationnelle. L'enseignante ne joue pas le rôle principal interactionnellement et elle se met à l'écart pour noter les fautes grammaticales sans intervenir dans les discussions des apprenants. Les apprenants, avec des interventions initiatives, ont pris assez longtemps la parole à tour de rôle pour exprimer leur point de vue vis-à-vis de l'attitude humaine des peuples mexicain et chinois, face aux catastrophes naturelles. Ce qui nous intéresse, c'est que les apprenants organisent leur propre discours en français et manifestent leurs capacités linguistique et communicative. Nous réalisons donc la segmentation de ce corpus en fonction du thème de discours.

En ce qui concerne le rôle de la classe, R. Bouchard a indiqué que la classe était considérée comme un lieu de rencontre scolaire où les échanges verbaux avaient une finalité différente de celle de l'interaction quotidienne.

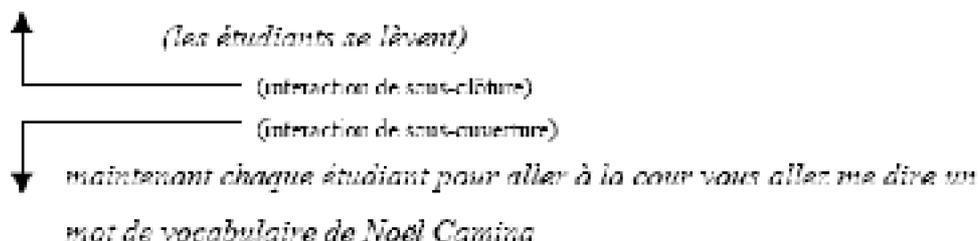
Pour la théorie de C. Germain, le didactème s'adapte à la segmentation séquentielle qui se compose des activités traditionnelles mentionnées par R. Galisson : présentation, explication, exploitation, transposition, etc.

Sur le plan discursif, ce sont surtout les mots d'articulation (*Alors, OK, Bon, Bien, Voilà ...*) qui marquent la relation interactionnelle dans les activités didactiques en classe dans le discours de l'enseignant :



En ce qui concerne l'organisation des activités, il arrive parfois que ce qui marque une activité distincte est une intervention bornale de la part de l'enseignant pour passer à une autre activité didactique :

E : *ça va / oui ça va*
bien / vous allez fermer les livres
vous vous levez



Le contenu de l'enseignement est un élément fondamental dans nos corpus. Il marque clairement le changement d'activités au niveau de la structure interactionnelle :

E : *cette méthode d'enseignement est mieux adaptée*
(interaction de sous-clôture)
(interaction de sous-ouverture)
alors l'expression suivante
C'est feindre de faire quelque chose/
feindre
il a l'air de ne pas croire à la machine
alors avec l'expression feindre de
vous la transformez cette

Dans le découpage des corpus, ce sont parfois des critères d'ordre discursif, parfois des critères de nature plutôt pédagogique, parfois des critères de contenu qui ont constitué notre principe de découpage pour faciliter l'analyse ultérieure.

Selon C. Germain, le didactème est défini comme la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée). Pratiquement et méthodologiquement, on peut recourir à un principe de pertinence, fonction didactique (but et contenu d'apprentissage) et à une technique d'analyse, structure interactionnelle

pour définir les didactèmes. Après une longue observation de classes, C. Germain a transcrit des corpus enregistrés et divisé les activités didactiques (A.D.) en 7 types (C. Germain 2001 :460):

- P = L'A.D. / présentation / a pour but de « *présenter* » des éléments nouveaux, non appris jusqu'ici, sous la forme d'un exposé magistral, de questions-réponses, d'interactions avec les élèves, d'explications, etc.
- Pra = L'A.D. / pratique / a pour but de « *faire pratiquer* » les éléments nouvellement appris, de manière à mieux les faire assimiler. Une / pratique / peut prendre diverses formes identifiables par leur fonction distincte.
- Tra = L'A.D. / transposition / a pour but de « *faire transposer* » dans la vie personnelle de l'élève les éléments nouvellement appris et, le cas échéant, pratiqués. Il s'agit d'une sorte d'activité d'appropriation personnelle impliquant directement les élèves dans leur vie. Cette activité se rapproche de l'usage de la langue dans la vie réelle.
- Exp = L'A.D. / exploitation / a pour but « *d'exploiter* », c'est-à-dire de mieux faire comprendre, soit le texte enregistré d'un dialogue, soit le texte écrit d'un manuel, soit le contenu d'une série d'illustrations. Cette activité consiste en une série de questions-réponses à partir d'images, d'enregistrements, etc.
- Rév = L'A.D. / révision / a pour but de « *réviser* » les éléments déjà appris, le plus souvent au cours de leçons antérieures, mais pas nécessairement.
- Cor = L'A.D. / correction / a pour but de « *corriger* », c'est-à-dire de reprendre de façon systématique et relativement élaborée la production de formes linguistiques erronées.
- Vér = L'A.D. / vérification / a pour but de « *vérifier* » de façon systématique et relativement élaborée les éléments appris et, le plus souvent déjà pratiqués.

Dans notre recherche didactique sur l'enseignement du FLE, nous tenons à suivre le principe de didactème élaboré par C. Germain pour découper nos corpus. Sa forme d'analyse des activités didactiques découpe le corpus en tranches thématiques, délimitées par des marqueurs d'ouverture et de clôture.

En règle générale, une unité d'enseignement est composée de plusieurs séquences préparées préalablement par l'enseignant. La segmentation interactionnelle des corpus en structures séquentielles peut être favorable à notre analyse profonde afin de découvrir le déroulement linéaire et chronologique de l'enseignement et la relation entre chaque séquence pédagogique. D'après C. Germain, il paraît possible de dégager une structure séquentielle, faite de régularités de combinaisons des activités didactiques. Nous voyons ci-dessous un exemple de segmentation structurelle du corpus que nous avons effectuée d'après les critères portant sur le contenu de l'enseignement pour illustrer les relations existant entre les activités interactionnelles et entre formes, contenus et but d'enseignement au cours des activités didactiques.

IV.4.1. La segmentation structurelle du corpus de la classe (1)

(d'après le contenu d'enseignement)

		Forme	Contenu	Questions didactiques
1	E	Ouverture	Programme du jour	Préparation matérielle et psychologique
1-33	E-As	Présentation / pratique sous direction	« Expression française : faire pour des prunes »	Savoir-faire sur « sinon faire pour des prunes »
33-60	E-As	Présentation / pratique sous direction	« Expression française : en moins de + temps »	Savoir utiliser l'expression « en moins de + temps »
60-102	E-As	Présentation / pratique sous direction	« expression être adapté à »	Savoir-faire sur « quelque chose être adapté à quelqu'un »
102-131	E-As	Présentation / pratique sous direction	« le verbe feindre de + V »	Conjuguer ce verbe et connaître l'emploi du verbe
131-132	E-As	Question	Réponse	Hors programme d'enseignement
134-151	E-As	Présentation / pratique sous direction	« Verbe : frapper »	Frapper quelqu'un dans le sens d'impressionner

IV.4.2. La segmentation structurelle du corpus de la classe (2)

(d'après l'organisation des activités didactiques)

		Formes	Contenus	Questions didactiques
1 – 7	E- As	révision - questions - réponses - plan du travail	- expression de la date	- introduction du sujet Noël
7 – 13	E-As-E	- questions - réponses	- écriture Noël - fête de Noël	- savoir écrire correctement Noël et le vocabulaire concerné
13 -17	E-As-E	- questions - réponses	- Père Noël	- expression Père Noël
17 - 23	E-As-E	- sollicitation - réponse - question - réponse	- neige - hiver	- vocabulaire concernant la fête de Noël
		Formes	Contenus	Questions didactiques
24 -35	As - E	- réponse - question - réponse - vérification	- musique - cadeau - soirée - chanson	développement linguistique
36-39	As - E	- réponse - évaluation	- cartes de Noël	vocabulaire sur Noël
40-55	As - E	- réponse - question - réponse - évaluation	- arbre de Noël - sapin	élargir la connaissance du lexique
55-63	E-As-E	- sollicitation - réponse - question - bornage (évaluation)	- chaussette	- lexique civilisation différente (cadeaux et chaussette)
64 -73	As - E	- réponse - question - réponse	- réveillon	- mots sur la fête de Noël
74 - 75	A - E	- réponse - acceptation	- les vacances	- civilisation
76 - 88	A - E - A	- réponse - évaluation - question - réponse	- Jésus Christ	- civilisation
89 - 91	E - A - E	- question - réponse - vérification	- il est né quand	- expression « être né »
91 - 133	E -As -E	- question - transposition - sollicitation - réponse - répétition - question - réponse - pratiques	-expression « être né +date + mois + année	- connaître l'utilisation de l'expression « être né + temps »
133 - 144	E - As	- question -réponse -	- il n'a personne	- connaître l'emploi du pronom indéfini

		exploitation		« personne »
		Formes	Contenus	Questions didactiques
145 - 168	E - As	- révision - vérification	- vocabulaire mentionné	- pour bien retenir les mots mentionnés au cours de l'enseignement
169 - 171	E- A -E	- question - réponse	- comment passer Noël	- civilisation
171 - 175	E- As - E	- sollicitation - réponse - question	- lexique - Noël en France / en Angleterre	- civilisation
175 - 177	E-As - E	- sollicitation des questions - présentation	- verbe fêter - Noël sans article	- un peu de grammaire verbe - er
178 - 195	As - E	- question en transposition des As - réponse de E - explication	- église - messe de minuit	- civilisation
195 - 204	E - As	- sollicitation des questions - exploitation	- prier	- grammaire - laisser les Es pratiquer le français
205 - 239	E -As -E	- question - réponse	- la bûche - les huîtres - le foie gras - la dinde	- civilisation
239 - 245	E- As- E	- sollicitation de question - question d'As - réponse d'E	- quoi faire à Noël	- donner les tours de parole aux As
245 - 249	E - As- E	- questions d'As - réponses d'E	- se coucher à quelle heure	- laisser les As pratiquer le français
250 - 251	A - E	- question d'As - réponse d'E	- cadeau spécial	- civilisation
252 - 263	A - E	- questions d'As - réponse d'E - questions d'E - réponses d'As	- religion	- faire parler les As - civilisation
		Formes	Contenus	Questions didactiques
263 - 265	E- As -E	- sollicitation des question - question d'A - réponse d'E	- avec qui fêter Noël	- faire pratiquer le français aux As
265 - 277	E -As - E	- sollicitation des questions des As - questions des As - réponses d'E	- quoi préparer pour la fête pendant les vacances	- faire pratiquer le français aux As - un peu de civilisation
277 - 303	E -As - E	- question d'E - réponse d'As - exploitation	- Jésus christ - le père Noël	- civilisation

303 - 321	E- As - E	- consigne - révision	- vocabulaire concernant Noël	- apprendre des mots sur la fête de Noël
-----------	-----------	-----------------------	-------------------------------	--

IV.4.3. La segmentation structurelle du corpus de la classe (3)

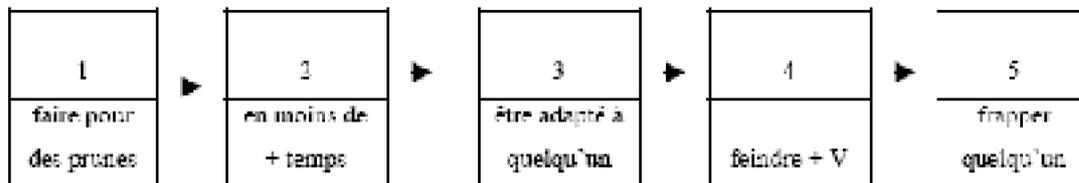
(d'après les différents thèmes de discours dans les activités didactiques)

		Formes	Contenus	Questions didactiques
1	E	ouverture	ressource du terme de discours	définition du terme de discours
2 - 7	Jne - E	1 - discours 2 - échanges entre A/E - correction - évaluation	1 - histoire 2 - gram+ interaction - se passer + P.C - positive + remerciement	composition du P.C pour V. Pr
8 - 16	Gg - E - Wx - E - Zf - E	1 - discours 2 - échanges entre As/E - correction - sous discours	1 - point de vue 2 - gram + sous discours - singulier et pluriel - émotion	faire pratiquer le français + grammaire
17 - 21	Qk - E - Qk	1 - discours 2 - échanges entre A/E	1 - catastrophe naturelle + émotion 2 - correction	faire pratiquer le français + prononciation
22	Lm	1 - discours	1 - émotion	faire pratiquer le français
		Formes	Contenus	Questions didactiques
23 - 45	Jl - E - Zh - Jne	1- évaluation 2 - question 3 - correction 4 - sous-discours 5 - discussion	1 - avis des autres 2 - point de discussion 3 - réputation 4 - avis personnel 5 - calme en face de T	faire pratiquer le français
46 - 53	Zp - Wx - P - Wx	1 - discours 2 - discours 3 - correction 4 - échanges	1 - avis personnel 2 - avis personnel 3 - un mot français 4 - avis personnel	faire pratiquer le français
54	E	clôture	1 - évaluation 2 - explication de correction 3 - travail futur 4 - achèvement	Conclusion et évaluation

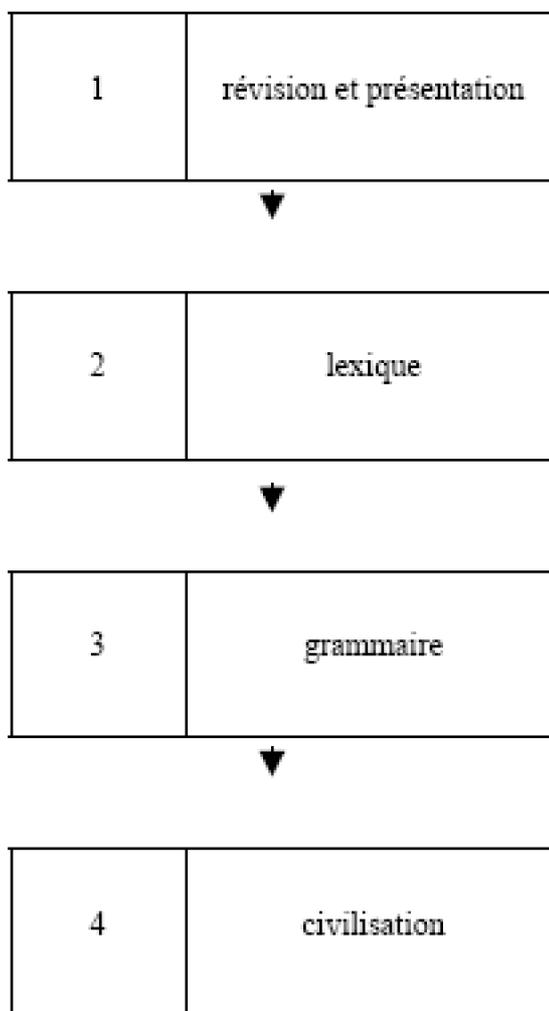
Pour faciliter l'analyse de détail, l'analyse générale de la structure des corpus tout au long des activités didactiques est nécessaire. Nous considérons que pour le corpus ECy, les activités didactiques se déroulent horizontalement au niveau du contenu. Pour le corpus EFp, la conceptualisation des activités didactiques s'est manifestée verticalement comme programme d'enseignement. Pour le corpus ECg, l'interaction didactique entre les

interlocuteurs se développe autour d'un sujet conversationnel.

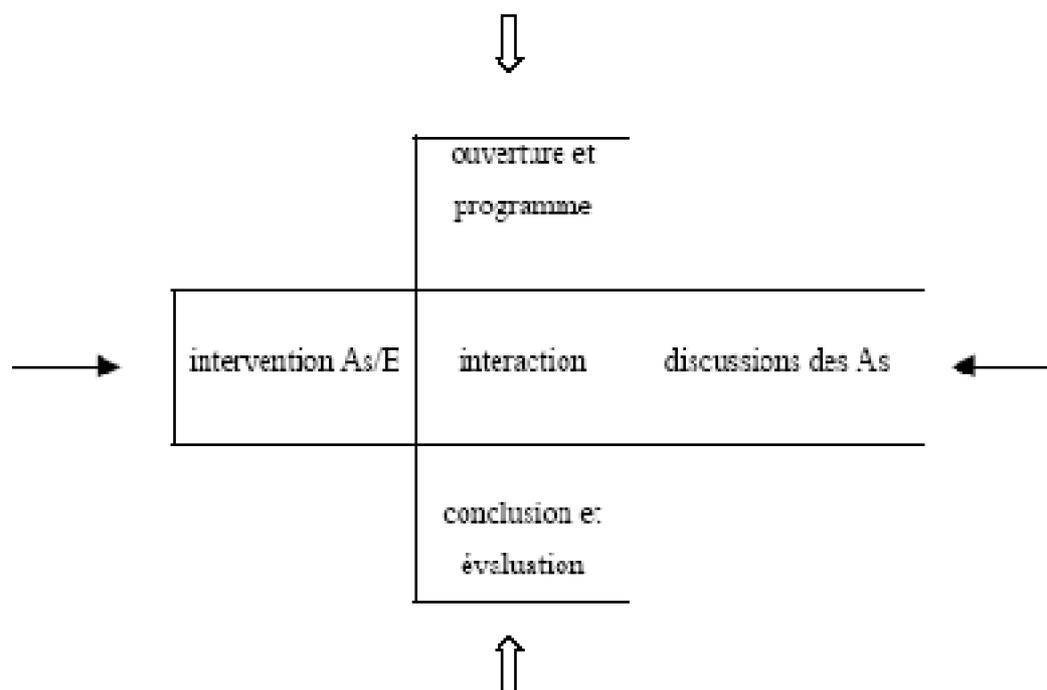
La relation parallèle des activités didactiques au niveau du contenu d'enseignement pour le corpus ECy



La relation verticale des activités didactiques au niveau du programme d'enseignement pour le corpus EFp



Les relations verticale et horizontale des activités didactiques au niveau du programme d'enseignement pour le corpus ECg.



Conclusion partielle

Nous avons réuni un grand corpus constitué de trois sortes d'interactions entre l'enseignant et les apprenants, qui sont enregistrées respectivement en classe, au moment d'un examen oral et pendant un entretien téléphonique. Toutes ces interactions sont enregistrées grâce à un magnétophone ou une caméra. Nous pensons que nos corpus restent une mine inépuisable pour l'analyse interactionnelle de type didactique que nous allons réaliser dans les chapitres qui suivent.

L'analyse de notre corpus constitue un élément important pour notre recherche dans le cadre didactique au niveau de l'enseignement du FLE, car l'observation est conçue comme un processus de description objective de la pratique langagière dans l'enseignement / apprentissage. Le but que nous poursuivons dans l'élaboration des corpus consiste à contribuer, d'une part, à enregistrer réellement des activités didactiques en classe de FLE et, d'autre part, à favoriser l'analyse de ces activités didactiques d'après l'observation de la classe.

D'après C. Kerbrat-Orecchioni, toutes les pratiques communicatives se déroulent selon certains schémas préétablis et obéissent à certaines règles de procédure. Les règles régissant les interactions verbales sont de nature très diverse. Elle en distingue trois grandes catégories, qui opèrent à des niveaux différents :

- Règles qui permettent la gestion de l'alternance des tours de parole, c'est-à-dire la construction de ces unités formelles qui sont les tours.
- Règles qui réagissent l'organisation structurale de l'interaction.

- Règles qui interviennent au niveau de la relation interpersonnelle.

Dans notre travail de recherche, nous essayerons d'analyser les rôles et les règles de l'enseignant qui régissent l'organisation structurale de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants et la relation didactique. La classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre, la classe est aussi didactiquement un lieu de communication. Pendant l'interaction didactique, l'acte langagier constitue l'objet de recherche de la pragmatique.

Pour approfondir notre étude qui porte sur l'interaction didactique, il nous faut profiter de la théorie interactionnelle offerte par E. Roulet et C. Kerbrat-Orecchioni. C'est pour cette raison que nous réservons aussi le chapitre suivant à l'approche théorique de notre recherche.

V. La méthodologie et l'hypothèse théorique sur la pragmatique

Introduction

Dans l'histoire récente des sciences du langage, l'avènement et l'essor rapide de la pragmatique constituent un des faits les plus saillants de ces vingt dernières années. Ses développements ont engendré de nouvelles approches du langage. Maintenant, on ne peut analyser un phénomène sans tenir compte de cette dimension pragmatique, étroitement liée à la dimension sémantique et à la dimension syntaxique. Il est donc utile de savoir ce qu'est la pragmatique.

Dès le 19^e siècle, plusieurs penseurs, s'appuyant sur le scepticisme que rencontrent souvent les prétentions à une connaissance spéculative valable de la réalité, ont soutenu l'idée que la pensée ne saurait jamais aller au-delà d'une connaissance pratique. A l'échelle humaine, ce qui tiendrait lieu d'une inaccessible vérité théorique, c'est l'efficacité : suivant cette logique, est vrai ce qui réussit, est faux ce qui échoue.

Sur cette base, le philosophe W. James (1842-1910) a développé une doctrine qu'il a appelée pragmatisme (du grec *pragma* « *action* »). Son ami et coopérateur scientifique C. S. Peirce (1839-1914) a employé le terme voisin de *pragmaticisme* et a mis l'accent sur l'activité *sémiotique* de l'homme, sur l'emploi des signes. Naturellement, sa réflexion, à laquelle on porte aujourd'hui beaucoup d'intérêt, rencontre les signes linguistiques et leur emploi.

C'est après la seconde guerre mondiale que la recherche en pragmatique concerne non seulement les signes et les référents, mais aussi ceux qui en font usage. Cette constatation a introduit une conception élargie du langage et des langues. Le langage et les langues sont faits pour être mis en œuvre et pour servir les buts variés de l'activité humaine.

Simplement exprimée, la pragmatique est l'utilisation du langage, elle touche à des éléments comme la motivation psychologique des locuteurs, les réactions des interlocuteurs ou la valeur du discours. Elle peut répondre aux questions suivantes: Que faisons-nous lorsque nous parlons? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de table s'il peut nous passer la moutarde alors qu'il le peut manifestement? Qu'est-ce une promesse? Comment peut-on avoir dit autre chose que ce que l'on voulait dire?

V.1. La pragmatique et les actes de langage

La pragmatique concerne l'ensemble des sciences humaines. Plus qu'une doctrine, elle se définit par une certaine manière d'appréhender la communication verbale, voire la communication. En matière de réflexion sur le langage, elle se trouve au confluent de divers courants.

D'après C. Kerbrat-Orecchioni, la pragmatique peut être définie comme *l'étude du langage en acte*, qui recouvre deux grands types d'objets :

- le langage en situation, actualisé au cours d'un acte d'énonciation particulier. Dans cette perspective, on s'intéressera à l'ensemble des phénomènes observables au cours du processus d'actualisation, et en particulier aux modalités de l'inscription dans l'énoncé des énonciateurs impliqués dans ce processus ;
- le langage envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif et permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques, l'expression « *speech acts* » est traduite en français, par « *actes de langage* » ou « *actes de parole* ».

Le langage est considéré autant comme un moyen d'action que d'interaction entre des individus qui, lorsqu'ils se trouvent engagés dans un processus communicatif quelconque, exercent tout au long de ce processus un réseau d'influences mutuelles : *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant*.

La parole est une action ; dire, c'est transmettre une information à autrui, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur l'interlocuteur. Selon cette conception, parler, c'est non seulement transmettre un certain contenu mais encore manifester qu'on a le droit de parler comme on le fait : « *Accomplir tel ou tel acte de langage, c'est se conférer un certain statut, conférer le statut corrélatif au destinataire, poser son énonciation comme légitime dans le contexte.* » (D. Maingueneau 1996 :45).

La naissance de la théorie du *speech act* remonte au début des années 60 avec la publication d'un ouvrage de J. L. Austin, mais avant lui, on avait déjà mentionné la valeur du langage. A l'origine d'inspiration anglo-saxonne, cette théorie a surtout mobilisé les réflexions de philosophes, de logiciens et d'anthropologues. Dire c'est aussi faire, c'est exercer une influence sur l'interlocuteur, c'est persuader le partenaire au cours du discours.

En réalité, au siècle dernier, plusieurs linguistes se sont consacrés à la recherche de la fonction du langage dans la communication, citons K. Bühler, C. Bally, A. Reinach, A.

H. Gardiner. Dans leurs recherches, le langage a une valeur illocutoire, le langage n'est pas miroir de la pensée, mais moyen d'influencer la conduite d'autrui dans la coopération collective de la vie quotidienne. Selon B. K. Malinowski, « *la principale fonction du langage n'est pas d'exprimer la pensée, le langage est essentiellement un moyen d'agir.* » (C. Kerbrat-Orecchioni 2001:7).

J. L. Austin est considéré comme un des fondateurs de la théorie des actes de langage, l'une de ses contributions aux fondements de cette théorie, c'est sa découverte du performatif. Il signale que tous les énoncés sont dotés d'une force illocutionnaire.

Un autre fondateur de ce domaine est J. R. Searle, qui a développé sa théorie sur l'hypothèse de J. L. Austin. Il a indiqué que parler une langue, c'est d'abord réaliser des actes de langage, et que ces actes sont en général rendus possibles par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques. « *Comme Austin, Searle considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier, c'est-à-dire, il vise à produire un certain effet et à entraîner une modification de la situation interlocutive* » (C. Kerbrat-Orecchioni 2001 :16). Cette force illocutoire manifeste sa valeur dans la communication.

De plus, critiquant la classification des actes illocutoires de J. L. Austin, R. J. Searle (1982) a proposé dans *Sens et expression*, sa taxinomie personnelle des actes illocutoires qu'il répartit en 12 dimensions de variation significative. Le contenu propositionnel ne s'actualise jamais seul, il est toujours pris en charge par une valeur illocutoire de nature variable.

C. Kerbrat-Orecchioni a aussi indiqué que dans le cas d'actes de langage indirects, dire, c'est faire plusieurs choses à la fois ou dire, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre ; c'est-à-dire qu'un même acte de langage peut recevoir un grand nombre de réalisations différentes, et une même structure peut exprimer des valeurs illocutoires diverses. La plupart des structures phrastiques sont, en langue, illocutoirement polysémiques. En discours, les énoncés peuvent comporter plusieurs valeurs superposées qui peuvent entretenir divers types de relations.

V.2. Les interactions en général

L'interaction est un concept *nomade*, apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie. Il a été, à partir de la seconde moitié du 20^e siècle, adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives, c'est-à-dire « *toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il recouvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe* » (R.Vion 1992 :17).

Le concept d'interaction verbale s'appuie sur la constatation que dans un échange verbal, l'utilisation du langage par un locuteur n'a pas seulement pour but d'exprimer un contenu, mais d'influer sur ses interlocuteurs. Le point de départ de l'analyse des interactions verbales est le contexte d'une conversation, dans laquelle nous ne pouvons pas séparer émission et réception qui seraient deux comportements successifs, mais

nous devons considérer que les deux partenaires sont à la fois en position d'émission et de réception. Tout au long de l'échange verbal donc, dans la vie quotidienne, le locuteur et l'interlocuteur, tous interactants de la communication, agissent l'un sur l'autre et se transforment à travers cette action réciproque.

Plusieurs chercheurs ont tenté de délimiter une interaction tout en proposant des critères dans leur définition en forme et en fonction. Par exemple, pour E. Roulet (1985 :23), une interaction est «*délimitée par la rencontre et la séparation des deux interlocuteurs*». C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :211) précise, au sujet de la délimitation de l'interaction, que «*l'interaction est "constituée" (d'unités de rang inférieur), mais en principe non "constituante".*» Cela veut dire que l'interaction est composée de différents constituants qui entretiennent hiérarchiquement des relations d'inclusion et de subordination.

Très étroitement liés aux conceptions pragmatiques, les courants interactionnistes conçoivent le langage foncièrement interactionnel. Ainsi, dans la recherche linguistique, voyons-nous, en matière d'analyse du discours ou plus spécialement des interactions verbales, le fameux modèle hiérarchique et fonctionnel qui a été élaboré ou adopté par de nombreux spécialistes et linguistes dans le but de rendre compte de l'organisation du discours.

L'analyse du discours a pour but essentiel de cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et d'autres unités, les signes linguistiques. En général, dans l'analyse du discours, l'interaction s'entend comme interaction verbale entre deux participants. Pour qu'il y ait véritablement interaction, plusieurs conditions nécessaires doivent être réunies, par exemple le contrat communicatif. Pour entrer en interaction, les locuteurs doivent accepter un minimum de normes communes, s'engager dans l'échange, assurer conjointement sa gestion en produisant leurs tours de parole, leurs gestes, etc. Dans une interaction s'affrontent les stratégies des interlocuteurs qui doivent constamment négocier et s'efforcent de mettre les normes de leur côté.

En ce qui concerne les unités interactionnelles, le terme d'*interaction* s'emploie pour désigner l'unité d'analyse la plus élevée d'une conversation, l'ensemble des échanges effectués par des participants dans un contexte donné. E. Goffman appelle une telle unité «*rencontre*» et E. Roulet la nomme «*incursion*» (C. Kerbrat-Orecchioni 1990 :214). Elles peuvent être décomposées en diverses transactions.

V.2.1. L'école genevoise représentée par E. Roulet et al.

Une contribution importante à l'étude pragmatique est venue des recherches de l'Ecole genevoise, des travaux de E. Roulet en particulier. Elle analyse les relations fonctionnelles existant entre les constituants des échanges. Cette méthode conçoit une relation *hiérarchique* des relations entre les différents constituants de la conversation et *fonctionnelle*, puisque les unités sont dotées de fonctions illocutoires et interactives.

D'après ce modèle d'analyse, ce que E. Goffman appelle une *rencontre* peut être analysé en cinq rangs, dont trois unités dialogales : «*incursion*», «*transaction*» et «*échange*» comme unités dialogales et «*intervention*» et «*acte de langage*» comme

unités monologiques.

Les unités dialogales

Incursion : 1.

E. Roulet prend comme point de départ de l'analyse le niveau de l'incursion, définie comme une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. L'incursion ne doit pas être considérée comme unité maximale d'un modèle hiérarchique de la structure du discours, elle s'intègre dans des unités plus vastes.

Transaction : 1.

Pour E. Roulet, toute incursion peut se décomposer, à un premier niveau, en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'ouverture de l'incursion, un échange principal à fonction de transaction et un échange subordonné à fonction de clôture. Si l'incursion donne lieu à plusieurs transactions, elles peuvent être soit coordonnées, soit subordonnées.

Echange : 1.

L'échange est la plus petite unité dialogale, constituée de plusieurs interventions. Il présente des configurations diverses, selon qu'il est confirmatif ou réparateur. Les échanges confirmatifs remplissent dans l'incursion les fonctions d'ouverture et de clôture et ils visent aussi à confirmer ou à établir une relation entre les interlocuteurs. Les échanges réparateurs comportent trois constituants : l'intervention de fonction illocutoire initiative, l'intervention ayant à la fois une fonction illocutoire réactive et une fonction illocutoire initiative et l'intervention de fonction illocutoire réactive. Cette structure tripartie assure la réalisation de la complétude interactionnelle de l'échange réparateur.

Les unités monologiques

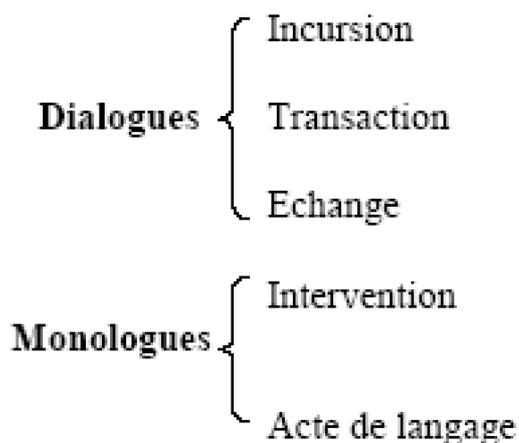
Intervention : 1.

L'intervention est un constituant de l'échange et est constituée de l'acte de langage. Etant soit initiative, soit réactive, elle satisfait à la complétude interactive pour autoriser la poursuite linéaire de l'échange. Les interventions initiatives imposent des contraintes au coénonciateur et les interventions réactives sont des réactions positives ou négatives aux interventions initiatives.

Acte de langage : 1.

L'acte est l'unité minimale mais fondamentale parce qu'elle fonde l'interaction. L'acte n'est pas toujours verbal. E. Roulet distingue entre *acte directeur* et *acte subordonné*.

Reprenons ici, de manière simple, les unités que E. Roulet a mentionnées dans son analyse de l'interaction verbale.



V.2.2. Les interventions verbales de C. Kerbrat-Orecchioni

Dans la recherche sur les unités grammaticales, beaucoup de linguistes ont porté un grand intérêt à l'établissement de la hiérarchie structurale d'un texte : de l'unité la plus petite (phonème) à l'unité la plus grande (texte), en passant par un certain nombre d'unités intermédiaires (morphème, mot, syntagme, phrase). Quant à l'interaction verbale, nombre de linguistes ont aussi manifesté un intérêt pour sa hiérarchie structurale depuis l'analyse effectuée par J. Mc. H. Sinclair et R. M. Coulthard dans leur œuvre *Towards an Analysis of Discourse*. Les propositions varient quant au nombre de rangs envisagés et quant à l'étiquetage des unités. Dans notre travail de recherche, nous emprunterons la proposition de C. Kerbrat-Orecchioni pour interpréter le modèle hiérarchique des unités de l'interaction.

C. Kerbrat-Orecchioni a signalé, au sujet de l'organisation structurale des interactions, que l'interaction se présente comme une succession de tours de parole. L'interaction est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique, les différentes interventions des participants constituent une chaîne directionnelle, c'est-à-dire que toute intervention se localise sur la chaîne d'échanges par un certain nombre de contraintes et un système d'attentes :

- Si L_1 salue L_2 , L_2 doit normalement répondre à la salutation de L_1 .

Par exemple :

L_1 : bonjour.

L_2 : bonjour.

- Si L_1 demande une information à L_2 , L_2 doit généralement lui répondre s'il peut lui fournir.

Par exemple :

L_1 : quelle heure est-il ?

L₂ : il est neuf heures dix.

Après J. Mc. H. Sinclair et R. M. Coulthard qui ont, les premiers, décrit en terme de *rangs* hiérarchisés l'organisation des discours dialogués, E. Roulet et son école de Genève ont ensuite proposé la version la plus cohérente du modèle hiérarchique et des relations instaurée entre les différents constituants de la conversation. C. Kerbrat-Orecchioni, elle, (1990 :211) a exprimé « *l'idée que les conversations se présentent comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités relevant de rangs différents, et qui sont emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation.* »

D'après C. Kerbrat-Orecchioni, le modèle de l'interaction peut être dit hiérarchique, dans la mesure où les différentes unités sont en relations d'inclusion et de subordination, et où ces unités sont dotées de fonctions (illocutoires et interactives), à la différence des tours de paroles, qui sont des unités de nature purement formelle. Sur ce point d'analyse structurale des interactions verbales, C. Kerbrat-Orecchioni propose de :

- faire l'inventaire de toutes les unités de chaque rang.
- voir comment elles se combinent pour constituer des unités de rang supérieur.

Après E. Roulet, C. Kerbrat-Orecchioni nous a apporté une contribution importante dans l'analyse de la structure hiérarchique de l'interaction, tout en proposant un certain nombre de critères pour répondre à la question du bornage de l'unité supérieure. Pour l'organisation des interactions, les cinq rangs se divisent en unités supérieures qui sont respectivement, l'interaction, la séquence et l'échange, et en unités inférieures qui sont l'intervention et l'acte de langage.

Interaction

1.

Nous pouvons rencontrer, en ce qui concerne cette unité de rang supérieur, plusieurs définitions fondées sur des critères différents selon plusieurs auteurs.

- La notion d'interaction

Pour C. Kerbrat-Orecchioni, l'interaction est l'unité ultime de l'analyse, elle est constituée d'unités de rang inférieur, mais non *constituante*. Selon elle, l'interaction a deux sens : 1/ comme processus, elle signifie tout le processus de la rencontre et de la séparation des interlocuteurs, mais la présence communicative implique une détermination réciproque et continue des comportements langagiers qui exercent les uns sur les autres. 2/ comme unité, elle est définie par certains critères. C. Kerbrat-Orecchioni souligne, d'une part, le fonctionnement interactionnel qui interprète des relations diverses et, d'autre part, la forme.

- Le schéma participationnel :

Une interaction est la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. Une nouvelle interaction aura lieu s'il y a le changement du nombre et de la nature des participants engagés dans la communication. Mais ce critère est trop restrictif. Si l'un d'entre eux

quitte le groupe conversationnel ou bien si un nouveau participant s'y joint, cela n'engage pas forcément une nouvelle interaction. Pour les interactions didactiques, nous admettons généralement que la présence de l'enseignant et d'un groupe d'apprenants en classe amorce l'interaction et que la sonnerie ou la fin du programme d'enseignement de l'enseignant termine temporairement l'interaction en classe.

- L'unité de temps et de lieu :

Ce critère est aussi trop restrictif : une même interaction peut également se poursuivre dans des espaces différents en un temps discontinu. Par exemple, dans une interaction didactique, après la visite d'un musée, il arrive qu'on revienne dans la classe le lendemain et que se poursuive l'interaction didactique, ou bien, après une discussion sur le style de beaux-arts, on va tout de suite à un musée de beaux-arts pour continuer l'interaction.

- Le critère thématique

Pour une seule et même interaction, il est nécessaire d'avoir un groupe de participants modifiables, mais sans rupture. « *Les conversations "à bâtons rompus" se caractérisent par le fait qu'elles prêtent à glissement, dérives, voire ruptures thématiques.* » (C. Kerbrat-Orecchioni 1990 :216). L'unicité du thème n'est une condition, ni suffisante, ni nécessaire de l'existence d'une seule et même unité interactionnelle. Nous constatons, dans notre observation de classe de FLE, que l'interaction entre l'enseignant et les apprenants peut glisser d'un thème à l'autre : de la fête de Noël à la neige, du vocabulaire à la civilisation française.

- L'existence de séquences démarcatives

C'est l'existence de séquences démarcatives, marqueurs de l'ouverture et de la clôture, qui encadrent l'interaction. Structurellement, ce critère fonctionne de façon inégale en fonction des types d'interactions. Parfois l'échange communicatif démarre sans salutation ou se termine sans forme de politesse. En ce qui concerne l'interaction didactique, la séquence démarcative peut généralement être remarquée par l'introduction de l'enseignant et la séquence de clôture n'est pas absolument nécessaire à cause du temps. Par exemple, dans notre corpus ECh (séance un), il n'y a pas de séquence d'ouverture. Dans le corpus ECy la séquence de clôture ne se manifeste pas faute de temps.

En réalité, toute activité interactionnelle fait partie intégrante d'un ensemble plus vaste, qui est lui-même inclus dans un ensemble encore plus vaste, et qui, finalement s'inscrit dans l'ensemble des activités communicatives de l'humain. Ainsi, une interaction n'est-elle pas une donnée naturelle, mais seulement une unité dont on décide qu'elle va constituer l'objet ultime de l'analyse dans la recherche.

Toute interaction se décompose en séquences qui s'envisagent de haut en bas comme second rang. C'est ce que nous allons évoquer maintenant.

Séquence

1.

La séquence est une unité intermédiaire entre l'interaction et l'échange, et C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :218) l'a définie « *comme un bloc d'échanges reliés par une forte cohérence sémantique et /ou pragmatique.* »

- sémantique : c'est le critère thématique, c'est-à-dire un seul thème.
- pragmatique : un seul «*objet transactionnel*», un seul but ou une seule et même tâche.

Comme C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :218) l'a souligné, « *Selon la nature du contenu de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage.* » En réalité, il est difficile de segmenter les séquences dans une interaction didactique, parce qu'elles peuvent être incluses les unes dans les autres. Il peut y avoir des séquences latérales par rapport au fil directeur de l'interaction didactique.

Les séquences les plus ritualisées sont celles d'ouverture et celles de clôture d'une conversation. Le corps de l'interaction peut comprendre un nombre indéterminé de séquences. L'organisation interne de ces séquences varie en fonction de nombreux facteurs : le type d'interaction et de situation interactive, le but, la durée, les circonstances de la rencontre, la fréquence des rencontres entre les participants, la nature de la relation interpersonnelle, etc. La séquence varie aussi d'une culture à l'autre, mais dans toutes les sociétés, on note l'existence de rituels particuliers pour l'ouverture et la clôture des interactions. L'ensemble des échanges d'ouverture possède en effet une forte unité thématique (les thèmes sont imposés : le temps qu'il fait, ce qu'on fait comme programme d'enseignement, etc.) et pragmatique (le but des participants est d'apprendre quelques expressions françaises).

Echange

1.

On parle généralement d'échange pour les interactions, il nous faut savoir comme condition nécessaire que les participants peuvent être énonciateurs et coénonciateurs, leurs énonciations se terminent l'une l'autre. L'échange que nous mentionnons ici est utilisé pour désigner un des niveaux d'analyse de l'interaction. Il est l'unité dialogale minimale. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :224), « *l'échange correspond en principe à la plus petite unité dialogale. Ce rang est donc fondamental : c'est avec cet échange que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict* ». Il est constitué de l'intervention.

Par exemple :

(1) L₁ : *bonjour.*

(2) L₂ : *bonjour.*

Nous voyons que (1) et (2) constituent un échange de salutation. Pourtant C. Kerbrat-Orecchioni a développé la structure interne de l'échange dans l'interaction verbale en indiquant les formes différentes d'échange dans la conversation.

échange comportant une seule intervention.

1.

Il arrive parfois, dans la communication réelle, qu'un échange comporte une seule intervention verbale : la deuxième intervention est soit réalisée par une réaction non verbale, soit elle est simplement absente

Par exemple, à l'école, il arrive parfois qu'un apprenant arrive en retard en classe. L₁, étudiant, entre dans la classe et reste debout à côté de la porte devant toute la classe en attendant la permission de L₂, enseignant, pour prendre place. Dans ce cas, nous entendons souvent en Chine l'échange comprenant une seule intervention verbale et une réaction non verbale (le remerciement y est rarement exprimé) :

L1 : (entrée de L1)

L₂ → L₁ : *prends vite ta place*

L1 : (réaction non verbale de L1, l'étudiant se dirige vers sa place)

échanges formés de deux interventions 1.

C'est un échange en *paire adjacente*, la première intervention sera dite *initiative* et la seconde *réactive*. L'exemple le plus souvent mentionné est la forme *question-réponse*.

Par exemple, dans une classe de langue, l'interaction entre l'enseignant L₁ et l'apprenant L₂ :

L₁ : *Pourquoi Li Ming n'est pas là ?*

L₂ : *Il est malade.*

échanges constitués de trois interventions 1.

La structure la plus normale de l'échange devient un problème à discuter dans l'analyse interactionnelle. Est-elle binaire ou ternaire ? La norme varie selon le type d'échanges et de situations.

Par exemple, en classe de FLE, après la question de l'enseignant, la réponse de l'apprenant est effectivement presque toujours suivie d'une évaluation. Nous pouvons observer que la structure de l'échange y est ternaire.

L₁ : enseignant, L₂ : apprenant.¹⁴

(1) L₁ : *et quels sont les pays voisins de la France* □

(2) L₂ : *oh / les pays voisins de la France / du nord au sud ce sont la Grande Bretagne la Belgique ah / l'Allemagne euh l'Ita / euh l'Italie ah / la Suisse l'Italie et l'Espagne et Monaco* □

(3) L₁ : *bon* □ *d'accord* □

échanges étendus 1.

C'est l'échange comportant plus de trois constituants. L'échange ne se termine alors pas avec une intervention réactive, ni même évaluative. L'échange étendu de plus de trois constituants, est-il encore un échange ou déjà une séquence ? C. Kerbrat-Orecchioni a

¹⁴ Cet exemple est un extrait de notre corpus ECh (séance cinq)

signalé qu'une séquence est un bloc d'échanges homogènes, mais de nature différente, alors que les interventions sont toutes sous la dépendance d'une intervention initiative unique. On peut parler ici de «*cycle*» ou macro-échange. Il faut admettre, dans ce modèle, une sorte de rang intermédiaire entre l'échange et la séquence.

Cette conception est importante pour notre travail de recherche, parce que le but de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe de FLE vise à offrir beaucoup d'occasions aux apprenants de pratiquer la langue cible, et la tâche principale de l'enseignant est d'essayer d'assurer la continuité conversationnelle. La frontière entre un échange et une séquence devient alors très floue.

En ce qui concerne l'organisation séquentielle des échanges, ils peuvent se succéder de façon *linéaire*. Par exemple, en classe de FLE où l'enseignante sollicite les apprenants pour qu'ils donnent le vocabulaire concernant la fête de Noël

17. E : ...
et puis ↑ /// (un moment de silence)
18. A3 : *la neige*
19. E : *la neige ↑*
ah (!) oui
pourquoi la neige ↑
20. A : *l'hiver est //*
Noël est en hiver ↓
- (le professeur écrit le mot « la neige » au tableau)
21. E : *bien sûr*
parce ::
22. A4 : *parce que Noël est en hiver*
23. E : *bien sûr Noël est en hiver ↓*
souvent en Chine en France
il fait froid
c'est l'hiver
et l'hiver ↓
c'est la neige
la neige
très bien

En (17), nous observons la deuxième partie de l'intervention de l'enseignante faisant le point sur une séquence précédente et rendant le tour de parole aux apprenants avec une sollicitation. En (18), un autre apprenant fait la réaction à l'intervention de l'enseignante en donnant la production *la neige* comme un terme concernant la fête de Noël. Le terme *la neige*, interprété avec le ton montant d'un acte de l'enseignante en (19), marque sous la forme d'une question, une hésitation de la part de l'enseignante. C'est

toujours en (19), que nous avons observé l'évaluation *oui* de l'enseignante visant la production de l'apprenant. Le troisième acte de langage de l'intervention en (19), en forme de question a pour but d'assurer la continuité de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants « *pourquoi la neige* ». Cet acte de langage qui porte sur l'argumentation de l'apprenant, a compliqué la structure de l'échange. Il en est de même pour l'intervention « *bien sûr* » en (21), et celle en (23) constituant un bilan de la part de l'enseignante. Cet échange illustre la relation entre la neige et la fête de Noël dans une évaluation positive « *très bien* ».

Cet exemple nous montre que dans les interactions didactiques, surtout en classe de langue étrangère, l'organisation séquentielle des échanges est très diverse et compliquée.

Intervention

1.

Dans l'analyse conversationnelle, l'intervention désigne la plus grande unité monologale, chaque contribution d'un locuteur à un échange. Avec le rang de l'intervention, nous passons des unités dialogales aux unités monologiques, émises en principe par un seul locuteur. Comme elle est à la jointure du monologal et du dialogal, beaucoup de linguistes accordent une grande attention à cette unité. C'est pour cette raison que nous pouvons rencontrer une dénomination différente au sujet de l'intervention : *mouvement* en français et *move* en anglais. L'intervention ne doit pas être confondue avec le tour de parole. L'intervention est une unité fonctionnelle qui se définit par rapport à l'échange comme la contribution d'un locuteur à un échange particulier. « *Chaque fois qu'il y a changement de locuteur, il y a changement d'intervention.* » (C. Kerbrat-Orecchioni 1990 :225). Par contre, dans un tour de parole, il y a souvent deux interventions, sauf en cas de « *co-énonciation* ».

Par exemple :

L₁ : *Bonjour Madame. Où est la poste ?*

L₂ : *Désolée, je ne peux pas vous dire*

L₁ : *Merci.*

Nous avons un échange à trois interventions qui constituent un échange unique. L'intervention peut se décomposer en unités plus élémentaires, en plusieurs actes de langage (intervention complexe : *Bonjour Madame. Où est la poste ?*) ou être constituée d'un seul acte de langage (intervention simple : *Merci*).

Il est vraiment difficile de faire le découpage des interventions quand L₂ participe, à des degrés divers, à l'élaboration de l'intervention de L₁, par un simple « *hm* », un morphème confirmatif, une reprise, un soufflage ou une évaluation, nous voyons que la valeur interactionnelle de la contribution de L₂ peut être extrêmement variable. Cela nous pose la question de distinguer les interventions initiatives, qui imposent des contraintes au co-énonciateur (demande d'information, proposition...) des interventions réactives, qui sont des réactions, positives ou négatives aux interventions initiatives.

En ce qui concerne l'organisation interne de l'intervention, elle est constituée d'actes de langage. Il peut y avoir un ou plusieurs actes de langage : acte directeur et acte

subordonné.

Acte de langage

1.

L'acte de langage, dénommé parfois acte de parole ou acte de discours, acte de communication, est une des notions essentielles de la pragmatique linguistique. C'est la plus petite unité réalisant par le langage une action (ordre, requête, assertion, promesse...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs. « *Etant l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes,* » (C. Kerbrat-Orecchioni 1990 :230) car, depuis bien longtemps, on a accepté cette notion.

Dans l'ouvrage *Les actes de langage dans le discours* (C. Kerbrat-Orecchioni 2001), l'auteur indique que la naissance de la théorie des speech acts est due à J. L. Austin, fondateur de cette théorie, qui a publié en 1962 l'ouvrage *How to do things with words*, traduit en français *Quand dire, c'est faire*. A la source de la théorie austinienne des actes de langage, nous avons la *découverte* du performatif qui nous pose le problème : qu'est-ce que l'énoncé performatif ? « *Un énoncé performatif est un énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qui dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise.* » (C. Kerbrat-Orecchioni 2001: 9)

Après avoir énoncé sa définition, J. L. Austin évoque les sérieux problèmes qui concernent l'existence de degrés dans la classe des performatifs : les performatifs purs, les quasi-performatifs, les énoncés intermédiaires et les performatifs implicites. La complexité de la question qui se pose au sujet du performatif pousse J. L. Austin à s'engager résolument dans la voie d'une théorie générale des actes de langage.

Comme J. L. Austin, J. R. Searle considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier (ordre, question, promesse...), c'est-à-dire qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une certaine modification de la situation interlocutive. Il appelle force illocutoire la composante de l'énoncé qui lui donne sa valeur d'acte.

Tout acte de langage s'inscrit dans un cadre institutionnel qui définit un ensemble de droits et d'obligations pour ses participants. Il doit satisfaire un certain nombre de conditions d'emploi qui sont autant de conditions de réussite qui le rendent approprié au contexte. D'après J. R. Searle, ces conditions portent sur les circonstances et le statut des participants, leurs intentions, les effets que l'acte de langage est censé provoquer. Si on veut faire une promesse à quelqu'un, il faut être sincère, s'adresser à un co-énonciateur intéressé par la réalisation de cette promesse et non promettre d'accomplir quelque chose d'impossible.

Dans un acte de langage, on distingue deux composants : la valeur illocutoire et le contenu propositionnel. « *Pierre vient-il ?* » et « *Pierre vient.* » ont le même contenu propositionnel, mais pas la même valeur illocutoire, le premier est une question, le second est une assertion. La valeur illocutoire peut être marquée explicitement par un verbe comme *promettre*, *affirmer*, etc. En produisant un acte de langage, on accomplit en fait trois actes simultanément : un acte locutoire, un acte illocutoire et un acte perlocutoire.

Nous rencontrons, dans l'analyse de l'acte de langage, le problème des actes de langage indirects, « *en d'autres termes, le locuteur s'exprime indirectement. Quand dire,*

c'est faire plusieurs choses à la fois (informer d'un fait, et susciter une conduite) ; et plus précisément dans ces exemples : Quand dire, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre. » (C. Kerbrat-Orecchioni 2001 :33)

Par exemple, un énoncé adressé à un buraliste « *Avez-vous des Gitanes ?* » est littéralement une question et indirectement une requête destinée à obtenir des cigarettes. Dans l'implicite pragmatique, le co-énonciateur met en relation l'énoncé avec son contexte en faisant appel en particulier à des lois du discours.

5/1 Principes sur la théorie des actes de langage

D'après C. Kerbrat-Orecchioni (2001 :22), « *tous les énoncés possèdent intrinsèquement une valeur d'acte, et même les assertions, qui ne se contentent pas de faire savoir à A ce que L pense de X, mais visent ce faisant à influencer d'une manière ou d'une autre sur la manière de voir de A.* » Cela veut dire que tout énoncé est doté d'une charge pragmatique, certes plus ou moins forte et évidente selon les cas, mais toujours présente. En d'autres termes, le contenu propositionnel ne s'actualise jamais seul, il est toujours pris en charge par une valeur illocutoire.

5/2 Locutoire, illocutoire et perlocutoire

J. L. Austin introduit dans une conférence nommée « *Quand dire, c'est faire* », la distinction entre trois sortes d'actes :

- l'acte locutoire ou acte de dire quelque chose.
- l'acte illocutoire ou acte effectué en disant quelque chose.
- l'acte perlocutoire ou acte effectué par le fait de dire quelque chose.

Par exemple, quand l'enseignant dit « *alors aujourd'hui nous sommes quel jour* », il effectue un acte locutoire dans la mesure où il combine des sons et des mots, auxquels vient s'associer un certain contenu sémantique (identifiable au contenu propositionnel). Il effectue aussi un acte illocutoire de question dans la mesure où cette suite a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information. Il effectue enfin un acte perlocutoire si cette énonciation sert des fins plus lointaines et cachées, comme embarrasser l'interlocuteur, ou lui manifester de l'intérêt. Selon J. R. Searle, si l'on considère la notion d'acte illocutoire, il faut aussi considérer les conséquences, les effets que de tels actes ont sur les actions, les pensées ou les croyances des auditeurs. Mais, d'après C. Kerbrat-Orecchioni, nous pouvons aussi considérer que l'acte perlocutoire réside déjà dans l'énoncé sous la forme d'effets voulus ou prétendus.

5/3 Problèmes des actes de langage

Tout d'abord, si un énoncé tel qu'«*il est huit heures*» peut, hors contexte, être défini comme une assertion à valeur informative, cette caractérisation est manifestement insuffisante pour rendre compte des différentes valeurs (réponse, avertissement, reproche, etc.) qu'il peut recevoir en contexte.

D'autre part, les unités pertinentes d'un point de vue interactionniste ne sont pas

exactement les mêmes que celles qui ont été cataloguées dans la théorie «classique» des actes de langage et ces différentes propositions sont tributaires du type de corpus traité. La description des actes de langage pose deux types de problèmes :

- Des problèmes d'inventaire et de classification: du point de vue paradigmatique, les frontières qui séparent les différents actes de langage sont loin d'être claires (l'ordre de la requête, l'offre de la proposition, le conseil de la suggestion, etc.).
- Du point de vue syntagmatique se pose un problème de bornage, donc de décompte, des actes de langage : combien y a-t-il, dans une séquence donnée, d'unités distinctes ? La réponse à cette question repose généralement plus sur l'intuition que sur des critères opératoires, on ne peut pas établir les définitions telles que l'acte de langage est le segment discursif associé à un seul contenu propositionnel, le problème se pose aussi bien pour le découpage d'actes consécutifs que simultanés.

5/4 Actes de langage et relation interpersonnelle

L'analyse de C. Kerbrat-Orecchioni nous apporte un éclairage nouveau sur la question des actes de langage, et inversement, en quoi l'étude de cet objet peut être utile à la réflexion sur le fonctionnement des conversations et autres formes d'interactions verbales.

- Premièrement, les conversations sont des discours dialogués qui obéissent à certaines règles d'organisation interne, dans lesquelles sont directement impliqués les actes de langage.
- Deuxièmement, au moment où les actes de langage construisent un discours cohérent, les participants à l'échange communicatif construisent entre eux un certain type de relation (de distance ou de proximité, de hiérarchie ou d'égalité, etc.), qui ne cesse d'évoluer au cours du déroulement de l'interaction. Les actes de langage jouent à ce niveau un rôle décisif. L'ordre ou promesse, l'excuse ou le compliment n'expriment pas le même type de relation interpersonnelle : les actes de langage constituent un réservoir de « *relationèmes* » aussi divers que puissants.

Au cours de la communication, les actes de langage sont le reflet de la relation horizontale : certains actes de langage sont associés à une relation de distance, d'autres impliquent une relation de familiarité.

Les actes de langage marquent aussi dans les interactions verbales, la relation hiérarchique, et ce rôle est évident dans certaines interactions. Par exemple, dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe de langue étrangère, linguistiquement et socialement, celui-là est en position supérieure, et ceux-ci, en position inférieure.

Voici les cinq rangs que C. Kerbrat-Orecchioni nous propose dans l'analyse des interactions verbales :

Unités conversationnelles	Rangs	Autres dénominations
Unités dialogales	Interaction	Incursion
	Séquence	Transaction /Episode/Section
	Echange	Exchange / Interchange
Unités monologiques	Intervention	Move/ Contribution
	Acte de langage	Acte de langage

V.3. L'interaction didactique

La classe est un endroit où se déroule l'interaction didactique dans temps limité et dans lieu donné, entre un enseignant et un groupe d'apprenants. Leur rencontre particulière se caractérise par une interaction didactique, qui concerne tout le processus, toutes les activités, tous les participants et tous les discours, etc. Comme l'interaction didactique se développe en classe dans un cadre institutionnel, elle est considérée comme une interaction formelle, inégale, finalisée et polylogale.

V.3.1. L'interaction formelle

Comme nous venons de l'indiquer, le cours se déroule dans une interaction formelle soumise aux contraintes des activités didactiques qui ont un but d'enseignement / apprentissage. Cette interaction formelle s'effectue évidemment en fonction des éléments suivants :

- le temps : l'interaction didactique doit respecter la plage horaire qui dure normalement 50 minutes en Chine à l'université. Tous les participants de l'interaction didactique, professeur et étudiants, doivent finir leurs activités didactiques pendant ce temps. Il est impossible de prolonger souvent le temps pour continuer leur interaction.
- Le lieu : l'interaction didactique se déroule normalement dans un endroit (salle de classe, amphithéâtre, site de visite...) où il est facile de réaliser l'enseignement / apprentissage. Pour remplir leur tâche, le professeur et les apprenants doivent prendre leur statut et leur rôle. Cela implique certains cadres et formats participatifs.
- La fonction : les fonctions ou les rôles des apprenants sont déterminés par ceux de l'enseignant au cours de l'interaction didactique. Ce dernier peut arrêter les activités des participants à cause des besoins de son enseignement et laisser la parole aux étudiants car son enseignement le nécessite. Il peut même élargir la connaissance selon la réaction des étudiants. Il joue alors son rôle d'informateur-une des trois fonctions cardinales de l'enseignant (informateur, animateur et évaluateur). Ce sont les fonctions de l'enseignant qui conditionnent sa dominance tout au long de l'interaction didactique.
- La méthodologie : l'interaction didactique n'est pas toujours réalisée à partir d'une seule méthodologie, car chaque discipline possède une méthodologie propre que l'enseignant est tenu de suivre et d'inculquer en classe. Chaque enseignant a aussi sa propre méthode pour organiser les activités didactiques et gérer l'interaction en

classe.

- - L'objectif local : chaque séance a un objectif au niveau de l'enseignement / apprentissage. L'objectif local constitue l'ensemble de tout le programme pédagogique déterminé académiquement ou administrativement par un service supérieur. L'interaction didactique sert principalement à réaliser cet objectif local. L'enseignant peut remarquer le degré de compréhension des apprenants à travers l'interaction. Les apprenants, eux, peuvent approfondir leur compréhension de l'explication professorale et transformer le savoir en savoir-faire dans l'interaction didactique.
- L'étape : l'interaction didactique se déroule très généralement étape par étape au cours des activités dirigées par l'enseignant comme C. Germain l'a souligné dans « *Le didactème, concept-clé de la didactologie* » (C. Germain 2001 :455). Selon lui, l'interaction didactique peut se diviser dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en plusieurs étapes : présentation, pratique, transposition, explication, révision, correction...
- L'institution : l'interaction didactique est dotée d'un caractère institutionnel, la structure de l'interaction didactique se compose d'une question de la part de l'enseignant, d'une réponse d'un apprenant et d'une évaluation de l'enseignant. Comme R. Bouchard (1984 :98) l'a écrit, « *c'est ce rapport très particulier de la question magistrale à l'information qui va rendre d'après elle l'échange ternaire si fréquent en milieu pédagogique. Le rituel de cet échange est le suivant : le maître diffère l'apport d'information (maïeutique socratique), l'élève propose une information possible, le maître apporte l'information définitive, soit en évaluant positivement la réponse précédente, soit en la refusant et en donnant la solution.* » De plus, l'interaction peut être parfois animée par l'interpellation de certains apprenants qui ne le souhaitent pas.
- Le document : l'interaction didactique se met en acte avec un support linguistique, en particulier dans la classe de langue étrangère en Chine (le manuel ou le texte choisi préalablement par l'enseignant et que chaque participant a devant lui). En cas de discours libre, nous constatons souvent qu'une préparation est nécessaire, avant ou après la classe.
- - Le tableau noir : l'interaction didactique s'accompagne souvent de l'écriture au tableau noir, soit pour mettre l'accent sur un élément, soit pour surmonter une difficulté rencontrée au cours de l'interaction en classe, soit pour aider les apprenants à mémoriser.

Lorsqu'on compare le dialogue en classe de langue étrangère à d'autres échanges - formels ou informel - nous constatons que son caractère fondamental est d'être presque totalement déterminé par ses conditions de production. Il s'agit d'un échange totalement imposé : dans la plupart des cas, il revient à l'institution de décider du thème conversationnel, du lieu et du moment où il aura lieu, même des partenaires en présence, comme nous venons de l'indiquer.

V.3.2. L'interaction inégale

Une autre caractéristique, également fondamentale, de ce type de dialogue, est qu'il repose essentiellement sur une dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé. L'objectif de ce type de dialogue est toujours de transmettre le savoir aux apprenants qui ne se trouvent pas au même niveau linguistique et communicatif que leur enseignant. Le problème particulier de la classe de langue étrangère est que ce savoir est à la fois un outil de communication (non préalablement maîtrisé par les apprenants, mais déjà maîtrisé par l'enseignant), un objet de description et même un outil de description. L'interaction entre l'enseignant et un groupe d'apprenants en classe de langue étrangère est évidemment considérée comme une interaction inégale. En effet les statuts et rôle institutionnels ainsi que le savoir expliquent l'inégalité de cette interaction. Nous voyons ainsi souvent en classe de langue étrangère l'enseignant donner en général une explication métalinguistique. Il représente alors une personne possédant un savoir et un pouvoir face à un groupe plus ou moins homogène ne possédant ni l'un ni l'autre. Nous appelons ce contexte une situation conversationnelle d'autorité.

- l'enseignant, en tant qu'animateur, dont le statut participatif de dominant permet d'animer l'interaction, gère la structuration et la progression de l'interaction. Il occupe largement sa position d'émetteur, ouvre et clôt les échanges, distribue les tours de paroles en autorisant ou non un apprenant à parler.
- les apprenants, en tant qu'enseignés, ont le statut participatif dominé, et doivent tout le temps assumer la fonction de réception et être prêts à réagir seulement quand l'enseignant le leur demande.

En réalité, dans les activités didactiques en classe de FLE, les apprenants essayent ou peuvent avoir le droit de bouleverser cette relation de dominant et dominé entre l'enseignant et les apprenants, ils peuvent en effet aussi interrompre le discours de l'enseignant. Quant à la prise de parole par l'apprenant, elle n'est pas nécessairement assujettie à l'autorisation de l'enseignant, elle surgit spontanément quelquefois et oblige le professeur à réagir.

Voici un exemple où l'on voit comment la prise de parole d'une étudiante s'effectue suite à l'intervention de l'enseignante, pour corriger grammaticalement la construction d'un énoncé de l'enseignante, qui réagit tout de suite une réaction pour garder sa place de dominance :

Exemple issu du corpus ECg :

8. Gg : ... *mal / malheureux //*
 chacun a pris son choix /
 il y a quelqu'un qui reste //
 et il y a quelqu'un qui s'en aller //s'en aller

9. E : *qui s'en va*
10. Wx : *qui sont partis*
11. E : *qui sont rentrés à la maison*

Nous observons que l'enseignante recourt plus souvent à ce que C. Hedgesheimer et F. Roussel (1986 :45) appellent une « *désignation implicite* », cela veut dire que sans nommer aucun étudiant, elle incite ceux qui connaissent la réponse à répondre. La désignation implicite donnera lieu à l'intervention réactive d'un étudiant non désigné ou à une demande de prise de parole de sa part. La participation effectuée suite à une interpellation ou une manifestation vocale et / ou gestuelle sera suivie d'une évaluation de la part de l'enseignant.

La gestion de l'interaction et le système de distribution des tours de parole restent entre les mains de l'enseignant et lui permettent d'animer les activités didactiques en classe de langue. Pour rendre actifs tous les apprenants, il peut ne pas tenir compte de l'intention de participation des apprenants dans sa distribution des tours de parole. Citons ici un exemple issu de notre observation de la classe (1).

Exemple issu du corpus ECy :

133. E : ... *ça va ?*
alors / écoutez la phrase //
les vélos en Chine vous ont frappé au cours de votre visite en Chine ?

L'intervention de l'enseignante comprend dans notre citation trois actes de langage. Le premier, en forme de question, remplit deux fonctions interactionnelles : demander l'accord des apprenants et clôturer la séquence précédente. Le connecteur « *alors* » du deuxième acte langagier de l'enseignante introduit l'ouverture de la séquence suivante qui commence par une consigne de l'enseignante « *écoutez la phrase* ». Ces deux actes marquent la position dominante de l'enseignante. Les apprenants n'ont pas le droit d'interpréter un tel énoncé. Le troisième acte, en forme de question, attend une réponse des apprenants. Nous voyons qu'en classe traditionnelle, l'interaction didactique se développe en principe en fonction de la piste tracée par l'enseignant.

Exemple issu du corpus EFp :

56. A : *une grande chaussette ↓*
57. E : *une grande chaussette ↑*
58. A : *et pour des gâteaux ↓*

59. E : *une grande chaussette ↑*
des gâteaux ↑
alors
ça c'est intéressant ↓
une grande chaussette pour des gâteaux ↓ oui et non ↓

alors
nous allons étudier ↑ après ↓ ...

Lorsqu'un apprenant lance une intervention initiative en 56 (*une grande chaussette* ↓), en 57, l'enseignante répète l'intervention de l'apprenant (*une grande chaussette* ↑). En 58 nous voyons une intervention explicative de l'apprenant. En 59 l'enseignante procède à la reformulation (*une grande chaussette pour des gâteaux* ↓) qui est suivie d'une évaluation à double fonction (*oui et non* ↓) : le *oui* pour protéger l'initiative de l'apprenant, le *non* pour interpréter l'incohérence thématique. L'acte de langage de l'enseignante (*alors nous allons étudier ↑ après ↓*) illustre encore une fois le statut dominant de l'enseignante. Pour l'apprenant, il est impossible d'avoir le droit de procéder à une évaluation, car son statut dominé ne le lui permet pas. L'intervention évaluative constitue le trait d'inégalité dans l'interaction en classe de langue étrangère. L'évaluation constitue, nous semble-t-il, un caractère pédagogique pour l'interaction inégale entre l'enseignant et un groupe d'apprenants.

V.3.3. L'interaction finalisée

La finalité constitue un autre caractère de l'interaction didactique entre l'enseignant et les apprenants en classe. En effet, d'un côté, l'enseignant poursuit une finalité dans ses activités interactionnelles : de transmettre le savoir. D'un autre côté, le groupe d'apprenants porte aussi sa finalité : l'acquisition du savoir ou du savoir-faire dans son apprentissage. En classe de langue étrangère, l'objectif des apprenants est de reproduire, avec une légère modification, le contenu de la leçon ou le dossier préparé préalablement par l'enseignant. L'objectif de l'enseignant est d'organiser le déroulement de cette reconstitution. Il intervient pour inciter les apprenants à pratiquer la langue cible, pour attirer leur attention sur les constructions incorrectes, pour apporter des explications au public, pour encourager son groupe. Par contre, les apprenants, guidés par l'enseignant, sont tenus de respecter une certaine suite dans leurs productions. C'est donc plutôt la fonction communicative qui prédomine. Les actes langagiers relevant de la métacommunication sont surtout la correction et la répétition. Il nous faut aussi indiquer que leur finalité peut se décomposer en quelques sous-finalités dans chaque phase, chaque activité ou chaque énonciation au cours de l'interaction en classe. L'enseignant essaie de mettre en exergue son objectif afin de faire prendre conscience aux apprenants d'un certain nombre de choses et de motiver la responsabilité et l'initiative de l'apprentissage. Les apprenants participent aux activités interactionnelles afin de pratiquer

un ou des savoir-faire. R. Bouchard, après avoir étudié l'interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants, a nommé cette sorte d'interaction « *polylogue praxéologique* ». ¹⁵ Il la considère comme finalisée pour l'enseignant, car c'est lui qui précise les finalités de chaque séquence d'interaction. Ses partenaires, les apprenants se trouvent toujours en position dominée dans l'interaction finalisée.

V.3.4. L'interaction polylogale

Le polylogue décrit une situation réunissant plus de trois individus en chair et en os. Etant donné que la classe réunit un nombre d'apprenants supérieurs à trois interlocuteurs, elle peut constituer un polylogue. La classe, dans l'acception où l'entend la didactique, est un lieu privilégié d'échanges durant lesquels s'établit une relation entre l'enseignant et les apprenants d'une part et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part. La classe est aussi un endroit fermé où l'étude est basée sur la communication entre les personnes. Le polylogue présente une importante formalité qui détermine les statuts participatifs dans le cadre et le format de participation dans laquelle l'enseignant, en tant qu'informateur, animateur et évaluateur du polylogue garantit une construction conversationnelle. Dans la communication en classe, toute interaction didactique se situe dans le cadre participatif officiel, dans le cadre biparti ou bipolaire. L'enseignant, ayant seul le droit de se tenir sur la scène des activités didactiques devant son public d'apprenants, tient un discours informatif destiné aux enseignés qui lui laissent occuper toute la place.

Nous remarquons aussi que parfois, une intervention est construite par plusieurs apprenants, chacun y apportant son concours. La plupart du temps, le discours de l'enseignant sert de fil directeur. Il est rare qu'en classe de langue étrangère, la structure des échanges entre l'enseignant et les apprenants ou même entre les apprenants soit simple. En effet, quand l'enseignant pose une question, un des apprenants fournit une réponse. En apparence, c'est un échange entre deux interlocuteurs, mais en réalité, c'est un échange entre plusieurs personnes, car la question de l'enseignant n'est pas destinée à un apprenant particulier mais à toute la classe. De même, la réponse donnée par un apprenant est souvent considérée comme celle de toute la classe ou au moins d'une partie des apprenants. Parfois, la question de l'enseignant incitant la classe à réagir peut rester sans réponse et la reformulation ou la sollicitation est nécessaire pour obtenir une réaction de la part des apprenants.

Il est intéressant de constater que les apprenants participent à la correction des fautes de leurs camarades sans attendre la permission de l'enseignant. Ils prennent des initiatives, ce qui constitue un des premiers pas vers une interaction polylogale, en s'écartant ainsi de l'échange strictement bilatéral. Mais il s'agit là d'une activité métacommunicative et non d'une véritable conversation. Nous constatons dans l'observation de classe, que si les apprenants ne corrigent pas spontanément la faute des autres, l'enseignant fait tout de suite une intervention, il ne la corrige pas immédiatement. A l'aide de procédés didactiques divers (incitation, reprise partielle, répétition totale, mise en garde...) l'enseignant essaie d'abord d'attirer l'attention des apprenants sur la faute et

¹⁵ R.Bouchard, L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, In Grossmann F., Ed. *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, 1998, Grenoble 3 : Ivel-Lidilem.

les incite ainsi à la corriger eux-mêmes.

Exemple issu du corpus ECy :

31. E : *est ce que // c'est correct ↓*
 c'est pas mal / dans la classe ↓
 c'est une reparation inutile / je pense //
 c'est correct / Oïca †
 (nom français d'une autre étudiante, elle désigne une autre étudiante)
 †
 est-ce que la phrase de Sépacia est correcte ↓ ///

Ce type d'interaction est remarquable dans l'enseignement universitaire, elle se manifeste non seulement dans le corps principal de l'interaction, mais aussi dans l'ouverture et la clôture du cours. En raison du contrat didactique, la bipartition de l'interaction en classe est marquée par le savoir qui établit une relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. Le premier prend la transmission du savoir comme objectif, et, le dernier, la possession du savoir-faire. Cette relation pédagogique établie par le biais de savoir, est toujours présentée par l'interaction entre l'enseignant et son groupe d'apprenants, qui constituent, ensemble, durant leurs activités didactiques, le dialogue ou le polylogue : l'enseignant informe et les apprenants collaborent à la construction du discours professoral par l'émission de régulateurs positifs et négatifs. L'enseignant questionne toute la classe, qui constituera la réponse pour réaliser le contrat de co-énonciation.

En ce qui concerne le polylogue, nous trouvons que le comportement verbal de l'enseignant est toujours polylogal en classe de langue. Par exemple, quand il pose une question à toute la classe, nous pouvons observer les formes suivantes :

Toute la classe répond à l'enseignant dans un polylogue si les réponses des apprenants sont différentes. 1.

Exemple issu du corpus EFp :

1. E: *alors aujourd'hui*
 nous sommes quel jour †
2. As : *nous sommes le 25/26 25/ 26. x...x*

3. E : *le mercredi †*
4. As1 : *25/x...x*
 As2 : *26 x...x*

Après la question destinée à un apprenant, qui est incapable de répondre ou de 1.

donner la bonne réponse, les autres répondent à l'enseignant à la place de leur camarade :

Exemple issu du corpus ECy :

119. A : *euh ::*
 elles //
 elles feignent /
 elles feignent //
 elles feignent vouloir

euh :::

120. E : *elles feignent vouloir*
 quel
 quel

121. As : *de //*
 elles feignent de †

Cette forme démontre le fait que l'enseignant focalise sur un seul apprenant tout en considérant les autres comme destinataires secondaires. Celui qui répond à l'enseignant attend une évaluation de sa part et non de ses camarades. Pourtant, nous ne pouvons pas dire, dans cette situation, que les autres apprenants perdent leur statut d'allocutaires ratifiés car ils ne tarderaient pas à avancer d'autres réponses si la réponse du locuteur n'était pas satisfaisante.

Toute la classe ne répond pas tout de suite à l'enseignant, qui demande à un des apprenants de lui répondre. L'apprenant qui répond est alors explicitement considéré comme porte-parole du groupe, et les autres répondent implicitement dans leur tête ou à voix basse. Nous observons très souvent une évaluation de l'enseignant qui dessine ainsi un schéma de polylogue. Après avoir donné la parole à un apprenant, l'enseignant doit non seulement évaluer la réponse, mais aussi l'officialiser pour toute la classe, interlocuteurs secondaires. L'enseignant est non seulement censé informer l'apprenant qui a répondu à sa question, mais aussi tout le reste de la classe. Nous savons bien que si l'enseignant évalue les propos d'un apprenant en s'adressant à lui, tant au niveau non verbal qu'au niveau verbal, il parle à toute la classe. 1.

Exemple issu du corpus ECy :

7. E : *oui* ↑
 alors ↓
 répétez toute la phrase (!)
8. Al *tu ne le fais pas* ↓ *sinon* ↑ *ah ..*
9. F : *tu ne le fais pas* ↑
10. Al . *sinon* ↑ *tu le feras pour des prunes* ↓
11. E : *oui* ↓
 tu le feras pour des prunes ↓ //

Dans cet exemple, nous remarquons que l'enseignant procède à deux répétitions partielles de la production de l'apprenant (en 9) et (en 11) qui sont des marqueurs permettant de les interpréter comme une évaluation visant l'apprenant-allocutaire et comme une assertion ciblant toute la classe. Les deux interventions évaluatives marquent, didactiquement, une distinction entre les destinataires direct et indirect. C. Kerbrat-Orecchioni (1998 :98) a nommé ce type d'intervention parole « *bi-adressée* » ou « *pluri-adressée* ».

Nous remarquons une autre forme d'échange dans notre observation de la classe de 1. langue au niveau de l'interaction entre l'enseignant et son groupe d'apprenants. C'est le cas d'un échange initié par l'apprenant à l'égard de l'enseignant qui laisse la place dominante aux apprenants : l'apprenant pose une question à l'enseignant pour demander de l'information concernant une connaissance culturelle.

Exemple issu du corpus EFp :

240. A : *qu'est-ce que vous faites la veille de Noël*
241. E : *qu'est-ce que vous faites la veille de Noël*
 nous mangeons
246. A . *quand est-ce que vous vous couchez*
247. E : *quand est-ce que je me couche*
 ah nous nous couchons tard tard ↓

Face à la question des apprenants, l'enseignante tente de rétablir la relation enseignant-enseignés en attirant l'attention de toute la classe sur l'importance des propos de l'apprenant. Les tentatives de l'enseignante, pour transformer ces dialogues en polylogues, sont visibles dans la répétition (en 241) ou la reformulation (en 247) des questions posées par apprenants.

Enfin, les échanges entre les apprenants: Dans la classe (3), les apprenants 1.

deviennent les acteurs principaux après l'introduction de l'enseignante. Dans ce cas-là, l'enseignante se retire derrière le rideau comme le souffleur au théâtre et les apprenants prennent, chacun, à tour de rôle, la place de l'enseignante et adressent la parole à l'apprenant émetteur du tour précédent afin de donner son point de vue individuel sur un thème proposé par l'enseignante. Nous avons observé une telle interaction dans une classe de FLE en Chine.

Exemple issu du corpus ECg :

45. Rd : *si j'étais elle*
 je veux choisir être sauvé /
 parce que la vie est la première chose
46. Zp : *d'abord /*
 on /
 je suis d'accord avec Julien /
 je crois
 c'est dommage pour la vieille dame //
 mais je /

Nous voyons comment, au sein des échanges, le cadrage est fluctuant. Ces fluctuations peuvent néanmoins être dites minimales et on peut les considérer comme des configurations du cadre officiel.

V.3.5. L'interaction multicanale et plurisémiotique

Ce terme désigne les interactions filmées, mais il pourrait bien évidemment caractériser d'autres interactions similaires. Comme toute interaction de face en face, l'interaction en classe de langue étrangère est vraiment multicanale et le message est transmis à travers le verbal, le vocal et le gestuel. Elle est aussi plurisémiotique puisqu'elle fait usage de plusieurs supports de natures diverses : graphiques (texte préparé par l'enseignant ou présent dans le manuel fixé par l'administration pédagogique) ou multimédias (audio et audio-visuel). Tous ces supports donnent lieu à des échanges langagiers ou métalangagiers entre l'enseignant et les apprenants.

R. Bouchard caractérise les interactions en classe par un *travail oralographique* : outre les notes préparées de l'enseignant qui constituent une base pour son discours et celles que les apprenants prennent durant le cours, le discours oral est orienté par des discours graphiques (écrit sur le tableau, dans le manuel, documents écrits, etc...)

Exemple issu du corpus EFp :

11. E : *maintenant vous allez réfléchir ↑*
réfléchir ↑
je dis Noël
quels sont tous les mots de vocabulaire ↑
que vous connaissez sur Noël ↓
(elle montre à toute la classe des choses cadeau carte)
12. A1 : *fête de Noël*
13. E : *fête de Noël ↑*
14. A2 : *le Père Noël*
15. E : *le Père Noël*
très bien ↓
(elle écrit « le Père Noël » au tableau)
le Père Noël
Ah (!)
il y a une mère Noël ↑
40. A : *l'arbre de Noël*
41. E : *l'arbre de Noël*
alors Suzanne
l'arbre de Noël ↓
il est comme ça ↑

(elle dessine mal l'arbre de Noël au tableau)

Il nous faut noter qu'il y a souvent, en classe de FLE, un manuel devant chaque étudiant. Ces discours graphiques sont verbalisés intégralement ou en partie. Prenons un exemple, parmi les énoncés en 15 de l'enseignante, un énoncé écrit au tableau : « *le père Noël* ». Ce n'est pas seulement la répétition de l'énoncé d'un apprenant, mais le fait de l'écrire au tableau joue un rôle d'officialisation. De plus, cet énoncé écrit constitue un sujet important pour la suite de l'interaction didactique : « *Ah (!) il y a une mère Noël ↑* ».

Cette diversité de canaux et de supports est d'un grand impact sur l'interaction didactique et son organisation, sur le type d'activité didactique, sur la définition des cadres de participation, sur l'animation de la classe, etc.

Actions et interactions sur plusieurs modes et niveaux caractérisent ainsi la

communication en classe. En nous appuyant sur cette interprétation de l'interaction didactique et de ses grands traits caractéristiques, nous allons essayer de pointer les constituants de l'interaction didactique en classe de langue. Ces constituants donnent à l'interaction, non seulement sa forme et sa structure, mais la situent aussi dans son environnement de didactique.

En plus des éléments mentionnés ci-dessus, il ne faut pas oublier un certain nombre de facteurs psycho-sociologiques qui jouent un rôle important en classe de langue étrangère dans l'apprentissage, comme C. Kohlmayer (1984 :112) a souligné qu'« *Il est bien évident qu'au moment de la production des énoncés, des facteurs psycho - sociologiques entrent en ligne de compte. Dans une classe, ces facteurs prendront plus ou moins d'importance selon la qualité des relations personnelles entre les différents membres du groupe. Il nous semble pourtant important de souligner que dans une classe, le rôle du professeur est primordial. Il a différentes fonctions à remplir, entre autres provoquer, contrôler, guider l'utilisation que font les élèves du langage - outil de communication* ». Pour que des échanges entre l'enseignant et un groupe d'apprenants ou entre les apprenants s'établissent et que les apprenants arrivent à s'exprimer oralement dans une situation favorable à l'apprentissage, de différents procédés, verbaux et non verbaux, sont indispensables.

Conclusion partielle

Le développement de la recherche en pragmatique a ouvert de nouvelles perspectives pour l'étude de la communication dans la vie quotidienne. De plus la naissance de la théorie interactionnelle favorise la recherche de la fonction du langage dans la communication. Possédant une valeur illocutoire, le langage n'est pas seulement un outil pour exprimer la pensée ou le désir, mais aussi un moyen d'agir. En s'appuyant sur la théorie de l'interaction verbale, de nombreux linguistes et didacticiens se sont consacrés à la recherche sur l'interaction didactique, qui est plus compliquée que l'interaction communicative, car elle se passe en classe, dans un cadre institutionnel et les participants ne se trouvent pas au même niveau sur le plan linguistique et social.

En ce qui concerne les actes de langage composant l'intervention didactique, il nous semble que certains constituants se regroupent ou peuvent être regroupés sous un seul acte. C'est ce que comme le font J. McH. Sinclair et R. M. Coulthard qui englobent, dans l'acte de commenter par exemple, celui d'exemplifier, celui d'officialiser, celui d'informer et celui d'évaluer. J. Peytard et S. Moirand (1992 :92) pensent, au sujet de langage composant l'interaction didactique, que « *ces grilles de Sinclair et de Coulthard ont pu être indéfiniment appliquées à des classes de langue à travers le monde, et depuis critiquées, parce que les actes se chevauchent, parce que certains énoncés ont plusieurs fonctions, etc. en fait, ce ne sont que des outils, comme toutes grilles, destinés à objectiver l'observation* ». Cela veut dire qu'il est encore maintenant difficile de préciser tous ces actes de langage dans l'interaction en classe et il nous reste beaucoup à faire pour le problème de l'acte de langage dans nos recherches pragmatiques.

Quatrième partie : Les trois fonctions de l'enseignant dans l'enseignement du français en Chine : permanence et variation

VI. L'enseignant et la fonction de vecteur de savoir

Introduction

Dans notre recherche sur les activités didactiques, nous allons d'abord considérer l'enseignant comme vecteur de connaissance. Le professeur, défini comme un ingénieur d'apprentissage, doit guider l'apprentissage des étudiants dans le cadre universitaire.

Rappelons que selon L. Dabène (1984 :131), « *dans la dynamique de l'échange, le professeur doit conjointement ou alternativement assumer une fonction de vecteur d'information. Le professeur est mandaté par l'Institution pour transmettre un certain savoir. Dans le cas de la langue étrangère, ce savoir peut être transmis indirectement par*

des documents d'appui de nature diverse conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé. »

En tant que vecteur de connaissance, l'enseignant de langue étrangère, dit-elle, doit sur le plan de l'organisation des activités didactiques :

disposer des connaissances nécessaires (le savoir) 1.

- pour exposer, en situation de classe, les éléments de linguistique, de psycholinguistique ou de sociolinguistique retenus dans le programme de formation;
- pour établir l'inventaire des intentions de communication répondant aux besoins d'apprenants réels ou imaginaires et produire du matériel didactique approprié ;

être capable (le savoir-faire) 1.

- de produire des schémas et des exercices permettant la conceptualisation des faits de langue et de les appliquer en classe ;
- de sélectionner et d'analyser des documents linguistiques authentiques d'origines diverses, de produire des grilles et des exercices permettant la conceptualisation des paramètres sociolinguistiques et de les appliquer en classe ;
- de définir les modes d'apprentissage mis en œuvre dans chaque phase ou activité de classe en vue d'en faciliter la prise de conscience au niveau des apprenants et d'en rendre consciente l'utilisation systématique.

Comme vecteur de connaissance, l'enseignant doit trouver les moyens efficaces pour atteindre le but de son enseignement : donner des connaissances aux apprenants et élever leur compétence de communication. En effet, enseigner une langue, ce n'est pas simplement transmettre le savoir, décrire le fonctionnement de cette langue en fournissant les règles morpho-syntaxiques, le lexique, mais aussi enseigner aux apprenants une manière de communiquer, une culture qui est propre à une communauté linguistique. C'est pour cette raison que les scènes de la vie quotidienne, les usages de la culture en langue cible sont introduits dans la classe par l'enseignant. Il nous semble aussi que ces facteurs rendent la classe plus dynamique et plus proche des situations de communication quotidienne. Ils ouvrent l'univers clos de la classe.

Il nous faut reconnaître que s'il est facile de définir le vecteur de connaissances dans le sens général, il est vraiment difficile de le définir dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, parce que l'enseignant et les apprenants « *ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre. C'est là un élément essentiel du contrat didactique qui régit les échanges et assigne aux interactants un " rôle conversationnel " différencié : d'un côté le rôle conversationnel de l'enseignant, de l'autre celui de l'apprenant.* » (F. Cicurel 1994 :93). De plus, le discours informatif de l'enseignant est variable en fonction du moment de l'interaction et de la réaction des apprenants. Le contrat didactique surdétermine les interactions entre l'enseignant et les apprenants, parfois l'enseignant ne

peut pas transmettre directement le savoir aux apprenants car, méthodologiquement, il ne peut pas, ne doit pas tout dire. Le discours d'information de l'enseignant peut avoir pour fonction de faire l'organisation en sorte que les apprenants travaillent dans un milieu adéquat et qu'ils puissent élaborer des connaissances après son discours d'information (cf. corpus classe 3). Malgré cette difficulté, nous essayons, avant de présenter notre analyse, de définir le vecteur de connaissance, une des fonctions principales de l'enseignant dans le cadre de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère.

Le vecteur de connaissance est considéré, sur le plan didactique comme donneur de connaissances linguistiques et culturelles, voire communicatives. Il transmet au cours de son organisation de la classe le savoir aux apprenants tout en suivant la réaction des étudiants pour leur offrir les informations nécessaires dans leur apprentissage afin d'élever leur niveau linguistique et leur niveau communicatif.

C'est pour cette raison que nous nous attachons, dans cette partie, au rôle de vecteur de connaissances de l'enseignant. Nous allons ainsi analyser la structure interactionnelle entre l'enseignant et les apprenants au niveau de l'information (présentation selon C. Germain) de l'enseignant ainsi que la fonction du discours informatif de l'enseignant au cours des activités didactiques dans une classe de FLE en Chine.

En ce qui concerne le vecteur du savoir, mentionnons ici un phénomène typiquement chinois dans l'enseignement du FLE en cadre universitaire : c'est le *partage de la fonction* du vecteur de connaissance. Cela veut dire qu'il y a toujours, dans l'enseignement / apprentissage du FLE, un manuel, support linguistique, à la disposition de l'enseignant et des apprenants. Il nous faut reconnaître que le manuel joue aussi un rôle important de vecteur de connaissance, parce qu'il apporte non seulement aux apprenants des connaissances souvent dans la langue maternelle des apprenants, mais aussi, parce qu'il détermine strictement le savoir à transmettre par l'enseignant (il arrive aussi que l'enseignant donne des informations linguistiques hors du manuel pour les besoins de l'enseignement). En Chine, le manuel est considéré comme le facteur le plus important après l'enseignant. Le contenu du savoir, la structure des connaissances, l'ampleur des informations, la quantité de savoir-faire sont tous déterminés dans le programme élaboré par une commission représentant le gouvernement. Les programmes sont aussi étroitement liés au concours national, mis en place irrégulièrement auparavant et plus régulièrement maintenant, par le gouvernement.

Nous venons de dire qu'après l'enseignant, premier vecteur des connaissances, il existe, dans la classe chinoise, un deuxième vecteur de savoir, c'est le manuel. Mais quelle relation existe-t-il entre ces deux vecteurs, l'enseignant et le manuel ? Pour répondre à cette question, il faut considérer ces deux aspects dans une classe traditionnelle. En ce qui concerne la connaissance à transmettre, le manuel domine l'enseignant, car l'enseignant doit suivre le manuel, support linguistique, pour donner aux apprenants, à chaque leçon, des informations linguistiques. Au sujet de l'organisation de la transmission des connaissances, l'enseignant est dominant, car plus il est riche en connaissances, plus son discours d'information est logique, motivant et dynamique, plus le manuel est favorable à l'acquisition des connaissances des apprenants. L'enseignant privilégie les moyens efficaces et les activités dynamiques pour atteindre son but d'enseignement.

Etant donnée l'importance du manuel dans l'enseignement / apprentissage du FLE en Chine, notre recherche sur la fonction d'informateur de l'enseignant durant les activités didactiques, commence par une présentation de la structure générale d'une leçon issue du manuel « *Le français* », rédigé par des experts chinois de français. Avant cette présentation nous allons dresser un panorama du programme d'enseignement du FLE en Chine, dans le cadre universitaire.

VI. 1. La structure d'une leçon du manuel « Le français »

VI. 1.1. La présentation générale du programme d'enseignement

Le programme général de l'enseignement du FLE est déterminé, en principe, par un Conseil national de l'enseignement du FLE, composé d'experts de français et dirigé directement par le Ministère de l'Education du gouvernement chinois. Ce programme se divise en deux parties pour les quatre années d'études universitaires. Les deux premières années apportent une connaissance générale et fondamentale de la langue, les deux autres années se poursuivent par des connaissances plus spécifiques. Nous présentons, dans les tableaux ci-dessous, les programmes d'enseignement du FLE dans notre établissement pour les quatre années d'études de français.

Programme d'enseignement des première et deuxième années à l'Université des études internationales de Pékin

Semestres	Cours de français	Heures par semaine	Semaines d'enseignement	Semaine de révision	Semaine d'examen
1-4 (1 ^{ère} et 2 ^{ème} années)	Lecture analytique	8	16	1	1
	Cours oral de langue	2			
	Cours de langue écrite	2			
	Compréhension orale	2			
	Compréhension écrite	2			
Total	5 modules	16	16	1	1

Avec ce tableau, nous voyons que le cours de « *Lecture analytique* » occupe une place importante dans les deux premières années d'études. Ce cours est très considéré par les étudiants, parce que le professeur, dans ce cadre, leur apporte principalement des connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques. Toutes les activités se déroulent autour de ces connaissances linguistiques. Nous observons clairement que l'enseignement universitaire du FLE est consacré aux connaissances générales qui permettent aux apprenants d'acquérir les éléments fondamentaux de la langue française et de faciliter les études de 3^{ème} et de 4^{ème} années universitaires.

Programme de troisième année d'enseignement à l'Université des études internationales de Pékin

Semestres	Cours de français	Heures par	Semaines d'enseignement	Semaine de	Semaine d'examen
-----------	-------------------	------------	-------------------------	------------	------------------

**Quatrième partie : Les trois fonctions de l'enseignant dans l'enseignement du français en
Chine : permanence et variation**

		semaine		révision	
5-6 (3 ^e année)	Français avancé	6	16	1	1
	Grammaire française	2			
	Cours de langue écrit	2			
	Civilisation française	2			
	Presse française	2			
Total	5 modules	14	16	1	1

Le programme de 3^e année est considéré comme une transition à deux objectifs : la poursuite des acquisitions des deux années précédentes et la formation professionnelle.

Programme de quatrième année d'enseignement à l'Université des études internationales de Pékin

Semestres	Cours de français	Heures par semaine	Semaines d'enseignement	Semaine de révision	Semaine d'examen
7-8 (4 ^e année)	Stylistique	2	16	1	1
	Traductologie	2			
	Littérature française	2			
	Français dans le commerce	2			
	Interprétation orale	2			
	Mémoire				
Total	6 modules	10	16	1	1

Le programme de 4^e année porte sur l'activité professionnelle, la formation est organisée pour le futur métier des apprenants, par exemple, traducteur, interprète, guide touristique, professeur de français...

Quelques explications supplémentaires pour les programmes d'enseignement :

- En ce qui concerne la durée d'enseignement, la séance est composée de deux cours de 50 minutes, chacun, entrecoupés de 10 minutes de pause. Ainsi, le cours de lecture analytique, par exemple, les 8 heures de cours par semaine s'effectuent en 4 séances de 2 cours, chacune.
- Il existe un manuel de français pour les cours de lecture analytique de première année et de deuxième année ainsi que pour le cours de français avancé de troisième année. Chaque université a le droit de choisir son manuel.
- On peut trouver, en Chine, comme manuel de français, deux sortes de manuel :
 - un manuel rédigé par des professeurs chinois « *Le français* » (4 tomes pour les quatre semestres des deux premières années). Chaque tome comprend 16 leçons, pour un semestre.
 - des manuels publiés en France comme « *Le nouveau sans frontières* », « *Café crème* », « *Reflet* », « *Forum* » ...

- La plupart des universités utilisent le manuel « *Le français* » pour les cours de lecture analytique (enseignement traditionnel), pris en charge par un enseignant chinois et le manuel publié en France pour les cours oraux (enseignement communicatif) pris en charge, généralement, par un lecteur français.

Comme notre établissement utilise « *Le français* » pour les cours de lecture analytique, nous allons développer la présentation de la structure d'une leçon.

VI. 1.2. La structure des informations linguistiques dans une leçon de « *Le français* »(tome 2)

Etant donné que le manuel est considéré comme un des vecteurs d'informations, il est nécessaire de présenter la structure d'une de ses leçons. Pour chaque leçon, deux petits textes sélectionnés dans des œuvres littéraires, et linguistiquement simplifiés par des experts de français, pour mieux s'adapter au niveau linguistique des apprenants, font figure de support linguistique. Après les textes figure le vocabulaire avec sa traduction en chinois. Vient ensuite une partie importante, la grammaire, en lien avec les textes (après le texte, on trouve des notes en chinois sur les informations linguistiques que les apprenants n'ont pas rencontrées dans leur apprentissage du FLE). La présentation de la fonction grammaticale est faite en chinois pour que les apprenants puissent la travailler avant et après la classe. Dans chaque leçon, on trouve un grand nombre d'exercices : écrit, oral, lecture, thème et version.

Dans cette partie, nous avons choisi, au hasard, une leçon du manuel « *Le français* », rédigé par des experts chinois, car ce manuel est le plus utilisé en Chine. D'autre part, ce manuel est employé dans le cours de lecture analytique, cours le plus considéré, généralement pris en charge par un enseignant chinois. Ce manuel est composé de 16 leçons pour un semestre, c'est-à-dire une leçon par semaine avec 8 heures de cours de lecture analytique. La leçon 3 que nous présentons ci-dessous se trouve dans le tome 2, destiné aux apprenants de français de première année universitaire, c'est-à-dire qu'il correspond au deuxième semestre.

La leçon 3 est constituée de ¹⁶ :

- Deux petits textes :
 - 1/ *Une Normande visite Paris*
 - 2/ *Un étranger en France*
- Vocabulaire des textes (avec notes en chinois)
- Notes (explication en chinois pour faciliter la compréhension des textes)
- Grammaire (explication en chinois)
- Un peu de phonétique (explication en chinois): l'enchaînement

¹⁶ La structure en détaille de la leçon 3 est annexée dans le tome 2 de la thèse.

- Un peu de civilisation française (explication en chinois)
- Exercices oraux
- Exercices écrits
- Lecture : *le Quartier Latin*

Il nous faut reconnaître que l'enseignant doit organiser son enseignement, en général, en fonction du manuel, mais son imagination, ses créations méthodologiques, son expérience et sa richesse en connaissances jouent un rôle déterminant dans la transmission des connaissances aux apprenants. Nous remarquons que les apprenants n'obtiennent pas les mêmes résultats avec le même manuel mais des enseignants différents. Cela veut dire que l'enseignant, vecteur du savoir, joue un rôle radical et déterminant dans les activités didactiques visant à transmettre des informations linguistiques. Le professeur organise la classe. Il élabore, avant la classe, un plan de travail. Il gère tout le déroulement des activités. Les activités didactiques ne sont pas déterminées par le manuel, mais bien par le professeur. Nous devons donc mettre davantage, dans notre recherche, l'accent sur la première fonction de l'enseignant, celle de vecteur de connaissances.

VI.1.3. L'organisation de l'enseignement et l'emploi du temps

D'après le programme d'enseignement, une leçon du manuel « *Le français* » doit être traitée, normalement, en 8 heures, c'est-à-dire que l'enseignant prenant en charge le cours de lecture analytique doit terminer une leçon en une semaine. Il est nécessaire, pour l'enseignant, de bien organiser les activités didactiques. Nous présentons le minutage d'une leçon dans le tableau ci-dessous. Cette présentation est fondée sur une répartition générale du temps, il arrive bien sûr que des changements aient lieu en raison d'incidents imprévus au cours de l'année.

Nous venons de présenter la structure des connaissances linguistiques dans une leçon du manuel de FLE rédigé par des experts de français, mais comment l'enseignant organise-t-il l'enseignement ? C'est une question qui a beaucoup de réponses. En Chine, en classe de FLE, on commence traditionnellement une leçon par le vocabulaire ou la conjugaison de certains verbes bien que les deux textes se trouvent au premier rang de la structure d'une leçon. La séquence suivante de l'enseignement est consacrée à l'explication, en français ou en chinois, de la grammaire, considérée souvent comme la connaissance linguistique et la phase-noyau. Dans l'enseignement traditionnel en Chine, le vocabulaire et la grammaire sont considérés comme obstacle à la compréhension écrite et à l'expression orale. La compréhension écrite et l'expression orale ne présenteront aucune difficulté si le vocabulaire et la grammaire sont acquis. C'est pourquoi on commence une nouvelle leçon par le vocabulaire et la grammaire, selon des méthodes variées. Nous comprenons donc facilement l'ordre des activités de l'enseignement illustré par le tableau ci-dessous.

L'organisation de l'enseignement et le minutage d'une leçon

Contenus	Temps	Activités didactiques	Langues utilisées
Le vocabulaire des textes	20 ms	Lecture / Dictée / Traductions	français et chinois
La grammaire rencontrée dans les textes	80 ms	Présentation et pratique	alternance codique (français / chinois) pour la présentation, français pour la pratique
Le texte 1	100 ms	Explication et présentation	français
Le texte 2	50 ms	Explication et présentation	français
Les exercices suivis des textes	150 ms	Pratiques	principalement en français (en chinois selon les besoins linguistiques)

Notes :

- les apprenants doivent réciter tout le vocabulaire listé après les deux textes.
- la présentation de la grammaire ne s'effectue que sur les phénomènes rencontrés dans les textes et déterminés préalablement dans le manuel.

VI. 2. La structure des informations de nos trois enseignantes

Quand nous procédons à l'étude de l'action de l'enseignant en classe de FLE, nous ne devons pas négliger ses comportements langagiers, dans lesquels il maintient la relation didactique avec ses apprenants. Cette étude des comportements langagiers de l'enseignant nous permet de comprendre de quelle manière il organise ses activités didactiques, il gère la classe au cours du déroulement des activités et à quelle fin il produit son discours dans le processus d'enseignement. Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs forment un milieu particulier où l'enseignant et ses apprenants travaillent en coopération. Il nous faut reconnaître qu'en classe, l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants est délimitée en temps et en contenu d'information. Cela démontre d'une certaine manière la compétence d'organisation de l'enseignant. En classe, une partie capitale du travail de l'enseignant consiste à agencer le milieu et l'enseignant tente de réaliser cet agencement dans la gestion des interactions verbales. Pour accomplir une activité didactique en temps limité, le travail de l'enseignant demande aux apprenants une coopération dans la transmission-acquisition des connaissances que le professeur détient et non les étudiants.

D'après G. Sensevy et S. Quilio, la relation didactique est une relation ternaire, entre l'enseignant et ses apprenants à propos du savoir. Cette relation s'intègre dans le contrat didactique qui s'exprime de la manière suivante en ce qui concerne l'organisation des activités didactiques pour faciliter la transmission des informations aux apprenants et l'acquisition des connaissances des apprenants : « *dans le processus didactique, le savoir est un savoir-faire. Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, ...*

Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelé chronogénèse. » Ils signalent en même temps qu' « *A chaque instant de la chronogénèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élève.* » (G. Sensevy, S. Quilio 2002 :47). En ce qui concerne la chronogénèse, l'enseignant doit contrôler le temps pour donner des connaissances aux apprenants ou les officialiser malgré son intention de donner aux apprenants beaucoup d'occasions de pratiquer le français. Pour la topogénèse, la compétence d'organisation de l'enseignant est évidemment importante. Il peut accomplir la tâche d'enseignement de manières différentes : par exemple diviser la classe en groupes pour un temps bref ou un objectif précis dans une activité didactique. Nous pouvons dire qu'à chaque instant de la chronogénèse correspond un état de la topogénèse.

L'enseignement d'une langue étrangère en classe se fait sous forme de *dialogue* entre l'enseignant, détenteur de savoir, et les apprenants. La structure interactionnelle et le thème de leur *dialogue* nous semblent intéressants pour étudier la stratégie de gestion de la classe de l'enseignant.

VI.2.1. L'enseignant et un bon organisateur

L'enseignant construit, avant la classe, le plan de l'enseignement du jour. Il doit aussi préparer des exemples explicatifs et cohérents correspondant à l'information qu'il va transmettre aux apprenants pendant la classe. De plus, il doit organiser son discours d'information et les activités sous forme individuelle ou collective pour que la pratique de la connaissance linguistique soit favorable à l'acquisition des apprenants. C'est lui qui organise la classe de langue. Sa fonction est semblable à celle d'un metteur en scène. Il est chargé de donner des explications sur les textes, et d'aider ses apprenants à jouer les différents rôles du jeu didactique. S'il connaît ses apprenants, il peut établir des progressions appropriées pour chacun d'eux, suivant leurs facultés. Compte tenu des conditions concrètes d'enseignement, une des tâches principales de l'enseignant est d'aider les apprenants à former des groupes d'étude. Il doit diriger les activités de ces groupes, car l'acquisition d'une compétence linguistique et d'une compétence communicative en langue étrangère est une tâche autant collective qu'individuelle qui exige la participation de tous et de chacun. Un apprenant n'arrivera pas à apprendre à parler français tout seul entre quatre murs. Il a besoin de quelqu'un avec qui il puisse parler français. Les groupes d'étude permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en classe ou en dehors de la classe. La classe est composée, en général, de seize à vingt apprenants. Elle peut se diviser en quatre ou cinq groupes comprenant chacun quatre membres, ce qui facilite l'entraide entre les apprenants et crée des conditions favorables à la communication en langue étrangère.

Les activités des groupes peuvent être très variées. On peut organiser des conversations, des exercices, des jeux, des dictées, des discussions sur tel ou tel sujet. Sous la direction de l'enseignant, on peut également organiser des *conférences de presse*, un étudiant jouant le rôle du conférencier. Il répond aux questions posées par ses camarades qui jouent le rôle de journalistes. Chacun donne, à tour de rôle, des

conférences, ce qui encourage chaque apprenant à parler dans la langue étrangère. L'enseignant doit participer tour à tour aux activités de chaque groupe afin de donner des instructions et d'apporter éventuellement des corrections aux productions erronées. Actuellement, les apprenants chinois vivent en collectivité. Ils logent en général à l'intérieur de l'université et ils ont une salle d'étude à leur disposition, ce qui facilite leurs contacts et l'organisation des activités de groupe. La majorité des enseignants habitent aussi dans les instituts où ils travaillent. Ils ont plus de contacts avec leurs apprenants que les lecteurs étrangers. L'organisation des groupes d'étude facilite l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour organiser les activités didactiques, avoir une stratégie interactionnelle est indispensable à l'enseignant. Il lui faut savoir poser des questions (fausses ou vraies), distribuer les tours de parole (par sollicitation ou par interpellation), s'adapter à la réaction des apprenants (correcte ou non correcte) afin de mener l'interaction didactique. L'enseignant doit savoir aussi quand son intervention est nécessaire et quel rôle joue son évaluation, positive ou négative. Tout cela montre bien que l'enseignant est un intégrateur d'apprentissage au lieu d'un simple organisateur des manifestations langagières.

VI. 2.2. La structure séquentielle des informations des enseignantes

Selon E. Roulet, toute conversation serait construite sur une double structure, à la fois linéaire et hiérarchique. La structure linéaire de la conversation repose sur le concept d' « *incursion* », défini comme l'interaction globale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. L'incursion se décompose en trois constituants linéaires :

- un échange subordonné à fonction d'ouverture (« *bonjour Monsieur* »),
- une séquence d'échange à fonction de transaction,
- un échange subordonné à fonction de clôture (« *au revoir* »).

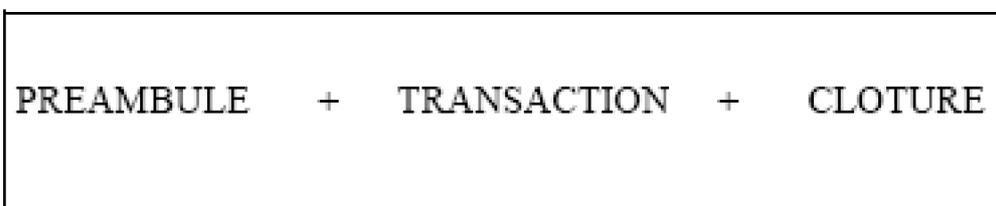
Selon C. Germain (1994)¹⁷, dans l'enseignement en classe, toute séance de classe comprend aussi trois phases linéaires :

- une phase d'ouverture ou d'introduction : (« alors aujourd'hui // on va faire ↑ des exercices /// nous allons faire↑ des exercices sur // les expressions... »)
- une phase centrale, appelée phase « noyau ». Le noyau est constitué lui-même d'un ou de plusieurs thèmes abordés successivement.
- une phase de fermeture qui correspond aux derniers moments de la leçon. (« maintenant chaque étudiant pour aller à la cour vous allez me dire un mot de vocabulaire de Noël Camina »)

En observant les corpus que nous avons enregistrés dans la classe de FLE en Chine, nous remarquons que :

¹⁷ C. Germain, Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de la langue étrangère, In *Discours d'enseignement et discours médiatique pour une recherche de la didactique*, Cediscor 2, 1994, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Dans ces corpus, il existe une structure commune des activités didactiques en classe.¹
Nous pouvons l'exprimer schématiquement de la manière suivante:



Il existe une grande différence dans les incursions au niveau de la structure en fonction du type d'informations données par les enseignants :

Dans nos corpus, nous avons observé trois classes. La classe (1) se consacre, d'après le programme déterminé par le manuel, à la grammaire, pratique des mots et des expressions. Toutes les activités didactiques se déroulent conformément à l'enseignement traditionnel.

La classe (2) est une classe intermédiaire entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement communicatif. Comme dans la méthode d'enseignement traditionnel, la classe commence par le vocabulaire puis la grammaire. Ensuite, conformément à l'enseignement communicatif, toutes les activités didactiques sans restriction se déroulent autour du besoin linguistique des apprenants.

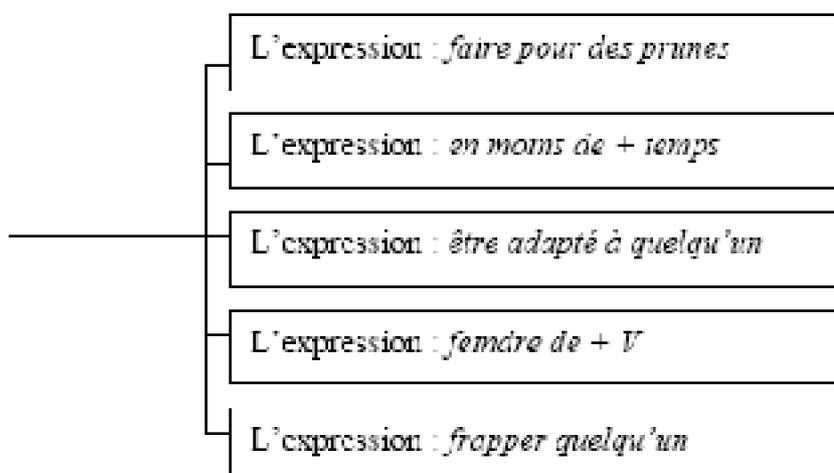
La classe (3) se consacre à la transposition conversationnelle, laquelle se construit autour d'une lettre reçue à l'époque SRAS¹⁸. Les apprenants deviennent acteurs principaux de la classe et l'enseignante s'intègre rarement dans l'interaction entre les apprenants. Toutes les activités didactiques se déroulent dans une perspective communicative.

Pour la classe (1), consacrée à la pratique langagière sur la grammaire, les informations de savoir s'effectuent sur le mode de la juxtaposition. Chaque information reste en effet indépendante, il n'y a aucune liaison contextuelle entre les différentes informations.

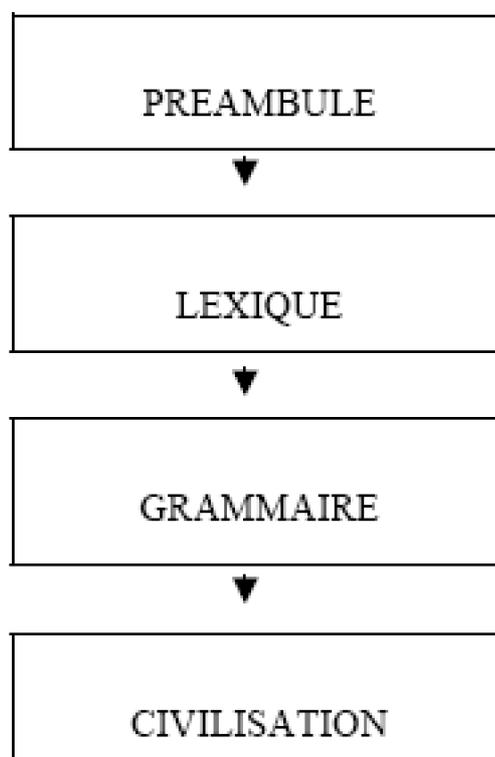
Nous pouvons schématiser les activités didactiques de cette classe de la façon suivante :

¹⁸ Le syndrome respiratoire aigu sévère

Préambule de l'enseignant dans une classe traditionnelle avec le manuel



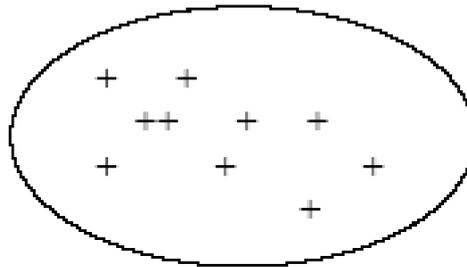
Pour la classe (2), au moment de la pratique langagière, les informations de savoir se déroulent généralement de manière ordonnée en fonction des différentes disciplines. Les informations linguistiques données par le professeur natif suivent, en principe, l'ordre: lexique, grammaire et civilisation.



Pour la classe (3), les informations de savoir sont données selon la réaction des

vertu de la loi du droit d'auteur.

étudiants au mouvement de transposition, car l'enseignante *se retire derrière le rideau* pour uniquement *souffler* en fonction des besoins de l'apprenant. Ses informations sont données généralement de manière dispersée. C'est-à-dire que les informations données par l'enseignante au cours de la conversation s'effectuent irrégulièrement autour du thème dans lequel la conversation s'engage.



Nous remarquons d'après l'analyse de la structure des informations des corpus mentionnés ci-dessus que les savoirs des enseignantes s'intègrent dans l'interaction entre les apprenants et les enseignantes et que la structure des informations est déterminée par la finalité didactique. Il existe donc une relation dialectique entre la forme et la finalité : la finalité détermine la forme, et la forme sert la finalité.

Pour le corpus ECy classe (1), la finalité didactique est de demander aux apprenants de mettre les éléments syntaxiques dans un contexte fictionnel ou imaginaire afin que les apprenants puissent employer cette expression dans leur future communication. Il nous faut indiquer ici que cette finalité des activités didactiques est prédéterminée par le manuel qu'utilisent les apprenants et l'enseignante. La structure des informations est objectivement manifestée, il est impossible pour l'enseignante de s'éloigner du manuel.

Pour le corpus EFp classe (2), la finalité didactique est d'enrichir la connaissance des apprenants sur la Fête de Noël, laquelle est connue par les apprenants, qui ignorent toutefois comment elle se passe traditionnellement en France. Les informations données par l'enseignante concernent le vocabulaire relatif à la Fête de Noël, la civilisation française en passant par la grammaire du français. Sans manuel, la structure des informations de l'enseignante native est subjectivement formée et favorise la réalisation de la finalité des activités didactiques. Nous voyons que l'enseignante française a beaucoup de liberté dans l'organisation de la classe et dans la transmission des informations de savoir.

Pour le corpus ECg classe (3), la finalité didactique est de *faire dire* et de *faire comprendre* aux apprenants de FLE. L'enseignante n'est pas l'interactant principal des activités didactiques, elle devient, dans cette situation, souffleuse - informatrice pour aider les apprenants dans la conversation, s'ils en ont linguistiquement besoin. La structure des informations de l'enseignante suit le déroulement de la conversation des apprenants et la réalisation de l'objectif didactique est assurée par la stratégie interactionnelle de l'enseignante.

Nous pouvons dire que l'enseignant possède une place dominante socialement et

linguistiquement par rapport à celle des apprenants. Son statut est celui d'un représentant de l'institution éducative, d'un vecteur de connaissance, d'un vecteur du savoir-faire. L'enseignant est toujours initiateur des échanges verbaux. Son statut exerce une influence sur sa manière de parler devant les apprenants, mais il a aussi une place dominante dans la constitution et la gestion de la classe.

VI. 2.3. La structure interactionnelle des informations des enseignantes

Si nous disons que la structure des informations des enseignants est déterminée préalablement par le manuel ou par le programme d'enseignement, la structure interactionnelle des informations professorales peut manifester la personnalité de l'enseignant.

Toute conversation, indique E. Roulet, est composée non seulement d'une structure linéaire mais aussi d'une structure hiérarchique. Les interventions peuvent être : coordonnées, subordonnées ou enchâssées. Quant à l'intervention constitutive d'un échange, elle est formée d'un acte directeur et d'un acte subordonné.

Pour l'enseignement de la langue étrangère, précise C. Germain, l'unité d'analyse de l'enseignement est « *l'activité didactique* » : la présentation d'un point de grammaire, une activité de compréhension orale, une explication de vocabulaire... Chaque cours est constitué d'activités didactiques hiérarchisées les unes par rapport aux autres.

Selon la théorie sur l'enseignement de la langue étrangère proposée par C. Germain, la structure interactionnelle de chaque activité didactique concernant les informations de l'enseignante dans nos corpus, décrit le comportement langagier du professeur pour donner des informations.

Dans la classe (1), la structure interactionnelle des informations de l'enseignante s'expose sous la forme suivante, proposée par C. Germain : *présentation-pratique-vérification*, c'est-à-dire l'échange typiquement ternaire dans l'interaction entre l'enseignant et son groupe d'apprenants : question-réponse-évaluation. R. Bouchard a remarqué que dans l'analyse de l'interaction didactique, l'échange ternaire constitue l'unité centrale de l'analyse conversationnelle parce que l'interaction didactique se déroule dans l'enseignement / apprentissage. La question de l'enseignant, la réaction des apprenants et l'évaluation de celui-là constituent la structure fondamentale de l'échange en classe.

ECHANGES	EXEMPLES
Information de savoir	33. E : ... <i>en moins de / plus ↑ / un temps</i>
Exemple de l'enseignante	<i>exemple /// tu l'as fini en combien de temps ↑ // 5 minutes ↓ /// je l'ai fini plus vite / en moins de 5 minutes ↓</i>
Proposition à transformer (Question 1)	<i>vous avez écrit cette lettre en combien de temps ↑ une heure</i>
Pratique de l'apprenant (Réponse 1)	34. Aso : <i>euh :: non ↓ je // je // je n'ai pas besoin de / une heure ah :: en moins // en moins / de une heure ↓</i>
Evaluation et sollicitation de l'enseignante (Evaluation 1 + Question 2)	35. E : <i>je / tu peux dire // pardon ↑ vous pouvez écrire ↑ je n'ai pas besoin / d'une heure / pour écrire cette lettre mais / si on veut utiliser l'expression / en moins de / comment il faut faire la phrase ↓</i>
Reformulation de l'apprenant (Réponse 2)	36. Aso : <i>ah :: je ne peux pas écrire une lettre / en moins d'une heure ↓</i>
Evaluation de l'enseignante (Evaluation 2)	37. E : <i>ah :: c'est une phrase +++ je ne peux pas ↑ écrire une lettre / en moins d'une heure // oui ↓ ça va ↑</i>

Dans ces 5 tours de parole, nous observons 3 interventions de la part de l'enseignante (33, 35, 37) et deux interventions de la part de l'apprenant (34, 36). Pour donner des informations linguistiques (présentation), la première intervention de l'enseignante (en 33) est composée de trois actes langagiers, soit deux actes subordonnés (... *en moins de / plus ↑ / un temps*) + (*exemple /// tu l'as fini en combien de temps ↑ // 5 minutes ↓ /// je l'ai fini plus vite / en moins de 5 minutes ↓*) [en fonction de la préparation des activités didactiques] et un acte directeur (*vous avez écrit cette lettre en combien de temps ↑ une heure*) [en fonction de l'initiation des activités didactiques]. En 34, nous voyons la production linguistique [pratique] de l'apprenant, en réaction à l'information linguistique de l'enseignante. L'évaluation de l'enseignante [vérification] en 35 est suivie tout de suite de la production de l'apprenant. Nous avons un échange typiquement ternaire entre l'enseignant et l'apprenant : question-réponse-évaluation. Toutefois, la deuxième partie de l'intervention de l'enseignante, introduite par (*mais / si on veut utiliser l'expression / ...*) en 35, a une autre fonction : celle de sollicitation qui démarre un autre échange ternaire entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans la classe (2), les informations de savoir ont été différemment exposées selon les thèmes des activités didactiques.

- Pour les informations concernant le vocabulaire de Noël, nous voyons tout d'abord la sollicitation de l'enseignante, ensuite l'intervention des apprenants, enfin l'officialisation de l'enseignante.

ECHANGES	EXEMPLE
Sollicitation de l'enseignante	13. E : ... <i>qu'est-ce que c'est la fête de Noël</i> ↓
Intervention des apprenants	14.A2 : <i>le Père Noël</i>
Officialisation de l'enseignante	15. E : <i>le père Noël</i> ↓ <i>très bien</i> ↓

- Pour les informations de grammaire, la manière utilisée est différente : présentation d'abord, pratique ensuite, et transposition enfin.

ECHANGES	EXEMPLE
INFORMATION DE SAVOIR	ÊTRE NE + DATE
Présentation de l'enseignante	91. E : <i>oui il est né le 25 décembre</i> ↓ <i>bien il est né le 25 décembre</i> ↓ <i>ça va</i>
Pratique (Question-Réponse-Evaluation)	91.E : <i>écoutez la question</i> ↓ <i>tu es né quand</i> ↑ <i>je suis né</i> ↑ 92.A : <i>je suis née quarent</i> ↓ 93. E : <i>40</i> ↑ <i>je suis né le :: qu'est-ce que c'est</i> ↓ (<i>elle indique le chiffre du tableau à cette étudiante</i>)
Transposition des apprenants (Question-Réponse-Evaluation)	99. E : <i>quand est-ce que tu es née</i> ↑ (<i>à une autre étudiante</i>) 100.A : <i>je suis née :: le 5 :: avril :: 19 :: 83</i> ↓ 101.E : <i>83.</i> ↓ <i>questions</i> ↑

- Pour les informations sur la civilisation française, nous observons encore une manière tout à fait différente : l'interaction didactique se déroule selon le besoin des étudiants. Sollicitation de l'enseignante, question de l'apprenant et information de savoir de l'enseignante.

ECHANGES	EXEMPLE
Sollicitation des questions	263. E : ... <i>d'autres questions</i> ↑
Questions des apprenants	264. A : <i>avec qui vous passez Noël</i> ↑
Informations de savoir	265. E : <i>avec qui</i> ↑ <i>très bien alors Noël c'est la famille avec la famille papa maman les frères les sœurs la grand-mère le grand-père c'est la famille la famille</i> ↓ <i>les amis</i> ↑ <i>non ce n'est pas ce n'est pas une fête avec les amis</i> ↓ <i>c'est une fête avec la famille ça c'est Noël avec la famille</i> ↓ <i>très bien</i>

enseignée, à en déterminer les nuances d'ordre pragmatique, à improviser, à sanctionner les productions des apprenants par des décisions qui sont, de toute façon, sans appel. Par exemple, le corpus EFp nous montre que la lectrice française, dans l'enseignement de sa langue maternelle, s'autorise une improvisation libre concernant les informations linguistiques ou culturelles. Elle ose laisser les apprenants lui poser des questions générales sur la fête de Noël. Elle a suffisamment confiance en elle pour apporter spontanément les informations dont ont besoin les apprenants non natifs tant dans le domaine linguistique que dans le domaine culturel.

Exemple issu du corpus EFp :

175. E : ...Noel en France ↑
c'est différent ↑ de Noël en Angleterre ↑
c'est différent de Noel aux Etats-Unis ↑
ce n'est pas la même chose Noël ↑
il y a un petit peu
Noël ↑
sapin de Noël
mais c'est différent en France ↑

alors par groupe de 3 ou de 2
vous allez écrire ↑ 2 questions à Véronique
pour comprendre connaître Noël en France c'est comment ↑
2 questions vous allez écrire ↑
mais moi je connais bien
2 questions

ça va ↑ oui

Exemple issu du corpus ECy :

17. E : recevoir //
recevoir / SHI MA JIE SHOU YI GE YI JIAN ↓
([elle explique le verbe « recevoir » en chinois] : oui recevoir un avis)
YONG WO MEN XUE GUO DE //

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant non natif a vécu, avant ses apprenants, l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Il est naturellement conscient des obstacles à franchir quelquefois avec un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. Dans ce cas, le manuel devient la source académiquement assurée des informations linguistiques dans son activité professionnelle, et sa marge de manœuvre linguistique est plus réduite. Il ne peut pas s'autoriser à improviser aussi

librement que son collègue natif. Il ne maîtrise qu'en partie l'aspect pragmatique du langage ou la manifestation de stratégies conversationnelles. Par exemple, nous observons, dans le corpus ECy, que la marge de manœuvre linguistique n'est pas très étendue, elle ne s'écarte presque jamais de la norme déterminée dans le manuel.

([en langue maternelle, comme consigne, elle demande aux étudiants d'utiliser l'expression déjà apprise dans cette leçon] : employez ce que nous venons d'apprendre)

KE YI YONG

([elle explique en chinois] : nous pouvons l'exprimer en)

se mêler à ↓

se mêler à ↓ KE YI SHUO WO BU XIANG XIN ZHEI GE ↓

([elle passe encore une fois à l'explication en chinois] . on peut traduire cette expression : je ne le crois pas)

Nous voyons, dans cette analyse comparative des deux classes similaires, que pour diffuser les informations de savoir, la lectrice française se situe dans une situation complètement improvisée à partir d'un thème préparé avant la classe ; l'enseignante non native ne puise les informations de savoir que dans le manuel. De plus, il semble que l'enseignante non native ne soit pas prête psychologiquement à répondre à des questions inattendues des apprenants.

La différence linguistique entre l'enseignante native et non native entraîne une différence structurelle des activités didactiques sur le plan des informations de savoir :

Pour la classe (1), les informations de savoir sont généralement présentées avant les 1. interventions des apprenants. Les informations transmises limitent la pratique des apprenants.

Pour la classe (2), les informations de savoir sont généralement présentées après les 2. interventions des apprenants. Les informations de l'enseignante répondent au besoin des apprenants.

Pour la classe (3), bien que les informations de savoir soient présentées au moment 3. du besoin linguistique, l'enseignante conserve la liberté de son intervention, c'est-à-dire qu'elle peut se taire si elle rencontre un obstacle linguistique, car elle n'est pas l'actrice principale de la scène conversationnelle.

VI.3.2. L'attitude des apprenants face à des informations nouvelles

En tant que vecteur de savoir, l'enseignant doit connaître les besoins des apprenants, faute de quoi l'enseignement est le plus souvent voué à l'échec. Les besoins ressentis constituent les points de départ de tout enseignement de langue étrangère. Ainsi, l'attitude des apprenants, en face de nouvelles informations portant sur la connaissance linguistique, constitue aussi une partie non négligeable dans l'acquisition du savoir. Il

s'agit d'une position interactionnelle du sujet. Si les apprenants se situent toujours en position interactionnellement dominée, leur initiative interactionnelle n'est pas protégée et la classe devient moins dynamique. Par contre, si l'enseignant fait attention à l'initiative des étudiants, lors de la transmission de nouvelles informations, celles-ci seront bien assimilées au cours de l'animation de l'interaction verbale.

Nous devons indiquer que la coopération des apprenants est indispensable et importante dans l'enseignement / apprentissage en classe. Sans elle, la transmission du savoir de l'enseignant n'est pas dynamique et l'acquisition des étudiants n'est pas énergique. Pour la coopération, nous pouvons la diviser en deux : l'une, active, désigne une participation active des étudiants ; l'autre, passive, une participation imposée ou forcée. Au cours de la transmission du savoir, si la réaction des étudiants est active, une ambiance légère et favorable à leur acquisition sera constituée. Nous trouvons que plus les étudiants sont actifs, plus les informations de savoir sont absorbées par eux. En face de nouvelles informations, l'attitude des apprenants exerce une influence sur la transmission du savoir de l'enseignant.

Cela se voit naturellement dans les corpus que nous avons enregistrés devant le même groupe d'apprenants. Pendant 50 minutes de cours, les tours de parole pour le corpus EFp sont au nombre de 321, et, pour le corpus ECy de 151 tours de parole, sans parler de la quantité d'informations données par les enseignantes.

VI.3.3. La transmission des informations dans l'interculturel

La stratégie de la transmission des informations varie, elle aussi, considérablement d'une civilisation à l'autre, car le langage prend en charge l'ensemble du message pédagogique. Le rôle que chaque culture confie au langage comme véhicule de savoir, détermine la manière de transmettre les informations. En situation différente, quels sont les cheminements intellectuels qui permettent d'accéder à la connaissance ? L'observation des corpus nous montre que certaines expressions françaises ne s'adaptent pas à la conceptualisation linguistique des apprenants chinois, l'enseignant doit recourir à des informations explicatives ou à une stratégie de reformulation.

Exemple issu du corpus ECy :

1. E. : ...

c'est pour des prunes ↓
c'est-à-dire /
pour le
pour rien n'est-ce pas ↑

Cette information de savoir porte sur le sens de l'expression « *pour des prunes* », qui est facile à comprendre pour un Français mais difficile pour les apprenants chinois, parce que dans la langue chinoise, le fruit représente toujours le succès de travail. Il signifie un

bon résultat, une bonne récolte. Pour donner une information de savoir concernant l'expression « *pour des prunes* », il est nécessaire que l'enseignante procède à une information explicative en utilisant l'expression « *pour rien* », pour assurer la bonne compréhension et la bonne acquisition de cette expression française.

Comme L. Dabène et F. Cicurel (1990 :19) l'ont souligné : « *La connaissance de ces différents styles cognitifs déterminera un enseignement destiné* » aux apprenants de culture différente. En ce qui concerne le phénomène d'acculturation dans l'apprentissage de la langue étrangère, L. Porcher (1995 :61) a aussi signalé que « *la capacité à communiquer, dont l'enseignement de français langue étrangère vise à doter l'élève, ne saurait être strictement et purement linguistique. Elle doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. La compétence culturelle est désormais aussi importante que la compétence linguistique.* »

Les deux autres exemples issus du corpus EFp permettent de mieux interpréter la transmission du savoir de l'enseignante dans la culture de la langue qu'apprennent les étudiants.

Exemple issu du corpus EFp :

233. E : *ça va*
c'est tout à fait typique

			<i>spécial</i>
			<i>typique de Noël ↓</i>
	<i>oui féminin</i>		<i>une huître</i>
	<i>vocabulaire</i>		<i>une huître ↓</i>
234	As :		<i>une huître</i>
235	E :	<i>c'est</i>	<i>une huître</i>
236	As :	<i>c'est</i>	<i>une huître</i>
237	E :	<i>c'est</i>	<i>une huître accent circonflexe ↓</i>
	...		

Exemple issu du corpus EFp :

237	E :	<i>...qu'est-ce que nous mangeons ↑</i>	
		<i>oui</i>	
		<i>nous mangeons des à Noël</i>	
		<i>nous mangeons des ///</i>	
	et	<i>qu'est-ce que nous mangeons ↑</i>	
		<i>qu'est-ce que nous mangeons ensuite ///</i>	
		<i>c'est très bien peut-être en France</i>	
		<i>à Noël un plat très très</i>	<i>typique</i>
			<i>typique</i>
			<i>typique</i>
			<i>français ///</i>
	le	<i>foie-gras</i>	
		<i>foie-gras ↓</i>	

Pour les apprenants chinois, l'huître et le foie gras sont linguistiquement inconnus et culturellement éloignés. Les discours d'information de l'enseignante en 233 et en 237 ont une double fonction : transmettre linguistiquement l'information de savoir (vocabulaire *huître* et *foie gras*) et présenter culturellement la tradition française au sujet des habitudes alimentaires de la fête de Noël.

VI.4. Quelques traits communs des discours d'information des enseignantes

Dans l'enseignement d'une langue étrangère dans le cadre universitaire, l'enseignant, vecteur de connaissances, et son public d'apprenants ne se trouvent pas dans la même position, non seulement sur le plan du savoir, mais aussi sur le plan social. F. Cicurel a indiqué que la transmission doit se faire du locuteur savant à l'autre, non savant. Vu la relation interactionnelle existant entre l'enseignant et les apprenants dans l'enseignement

/ apprentissage en classe, la place de l'enseignant, vecteur de savoir est sans doute reconnue par son public. Nous observons donc que les discours d'information de l'enseignant introduisent une collaboration énonciative entre l'enseignant et les apprenants. Nous allons essayer de dégager quelques traits communs des discours d'information de l'enseignant à partir de nos corpus enregistrés en classe de FLE en Chine.

VI.4.1. Les informations des enseignantes pour le groupe

Dans la salle de classe, les apprenants constituent ensemble une *masse* (la lectrice française dit : *nous allons parler, ↑ vous allez parler de Noël*). L'enseignant doit prendre en charge la responsabilité de toute la classe dans son enseignement, c'est pourquoi ses informations s'adressent souvent au groupe et rarement à l'individu.

Exemple issu du corpus EFp :

71. E : *vous voulez écrire ↑*
 réveillon
 réveillon
 réveillon
 comment ça s'écrit ↑
 ah
 ça s'écrit comment ↑
 alors
 c'est un masculin R / R / accent aigu / V / R / I / I / I / O / N / ↓
 réveillon ↓
 vous répétez ↑ un réveillon ↓
72. As : *un réveillon x...x ↓*
73. E : *réveillon ↓*
 bon ↓

Cet exemple nous montre clairement que le discours informatif de l'enseignante n'est pas destiné à un seul étudiant, mais à toute la classe. La réaction des apprenants en 72. As fait la preuve de l'intention pédagogique. Au niveau de l'interaction, c'est le polylogal, une des particularités de l'interaction didactique en classe.

VI.4.2. Les informations des enseignantes destinées au groupe, et la réaction individuelle

Dans la salle de classe, l'apprentissage est une activité collective. Nous observons que la rétroaction de l'information de l'enseignant s'effectue très souvent individuellement bien que l'information soit destinée au groupe. L'apprentissage est un processus collectif mais aussi individuel.

Exemple issu du corpus ECy :

102. E : ...alors ↓
 l'expression suivante //
 c'est // feindre de // faire quelque chose //
 feindre //
 il a l'air / de ne pas croire / a la machine ↓
 alors ↓ avec l'expression // feindre de // vous la transformez / cette /
 oui / il feint de ne pas y croire
 oui / il feint de ne pas y croire //

 la première phrase //
 il a l'air ↑ de ne pas vouloir ↑ aller au cinéma ↓ Michel
103. Aml . *oui ↓ je crois / qu'elle n'est pas y vouloir ↑*

Le discours informatif de l'enseignante en 102 est destiné à tout le groupe d'apprenants ; explicitement, la réaction individuelle, comme porte-parole de la classe, est déterminée par l'interpellation, jusqu'à la fin de son discours ; et implicitement la réaction individuelle des autres se manifeste en même temps.

VI.4.3. Les informations des enseignantes et la réaction des apprenants

Il est certain que l'apprentissage est un processus collectif mais la production individuelle peut introduire, dans l'interaction, l'information de savoir, c'est-à-dire que « *la parole d'un étudiant constitue souvent la matière première de la parole du professeur* » (F. Cicurel 1994 :95) pour introduire une nouvelle information de savoir.

Exemple issu du corpus EFp :

46. A : *le pin*
47. E : *oui*
 c'est un pin
 oui en français
 c'est le sapin

Nous savons l'importance du questionnement de l'enseignant dans les activités didactiques. Il est clair que les questions ont une visée stratégique ; elles veulent guider l'apprenant. Mais il est certain que la réaction de l'apprenant peut exprimer parfois son besoin informatif. Elle guide dans ce cas l'enseignant dans la transmission du savoir.

VI.4.4. Les informations et la sollicitation des enseignantes

Nous observons que l'enseignante utilise, en classe, la sollicitation pour introduire les informations de savoir, qui sont officialisées par l'enseignante pour toute la classe. Prenons ici un exemple de ce cas très fréquent dans le discours d'information de l'enseignant.

Exemple issu du corpus ECy :

116. E : *la conjugaison du verbe feindre //
c'est comme quel verbe ↑*
117. A : *interrompre // atteindre*
118. E : *interrompre / c'est comme feindre /
feindre // c'est comme atteindre*
- alors comment conjuguer le verbe ↓*

En réalité, enseignant et apprenants sont liés, par un savoir partagé qu'ils ont construit ensemble depuis leur rencontre pédagogique

VI.4.5. La planification et l'improvisation des informations

L'enseignement obéit à des régularités au niveau du savoir : il va de la simplicité à la complexité. Ces régularités exigent de l'enseignant la planification d'informations venant tant de lui-même que du programme suivi ou du manuel utilisé. Mais, cette planification va à la rencontre de toute tentative d'improvisation au niveau des informations de savoir, car la rétroaction des apprenants est imprévisible. L'improvisation modifie le plan du cours et sa structure hiérarchique. Le problème linguistique rencontré par un apprenant dans la production peut entraîner une déviation par rapport à la planification antérieure de l'enseignant.

Suite à la réaction des étudiants au cours des activités didactiques, l'enseignante chinoise est confrontée à ce qu'elle n'avait pas prévu dans son plan de travail. Cela demande à l'enseignante, d'une part, une compétence linguistique, considérée comme support linguistique, pour répondre au besoin de l'apprenant, et, d'autre part, une capacité de guider les activités didactiques hors de son plan d'enseignement. Par exemple, lors d'un des moments de l'exercice de transformation d'une proposition, « *ce sont des avis / moins importants / je pense //* » avec l'expression « *pour des prunes* », l'enseignante a rencontré une réaction inattendue de la part de son apprenante. Ce que l'enseignante attendait, c'est que l'apprenante formerait une phrase correcte grammaticalement en utilisant l'expression « *faire quelque chose pour des prunes* », une production telle que *N'écoute pas ces avis, sinon tu feras pour des prunes* est acceptable pour l'enseignante. Mais, l'apprenante en question, n'a pas choisi le bon verbe pour former la phrase que l'enseignante attendait (elle a utilisé le verbe *faire*). Dans ce cas, nous observons que la production de cette apprenante rend le travail didactique plus compliqué. Dans cette situation, l'enseignante est obligée de lui indiquer d'une part, ce qui ne va pas linguistiquement, et d'autre part, l'orienter dans la bonne direction.

Exemple issu du corpus ECγ . (pour l'improvisation de l'enseignante concernant les informations de savoir)

11. E : ... *ce sont des avis / moins importants / je pense //*
 ce sont des avis /
 des avis /
 des avis / moins importants ↓
12. A1 : *ne le fais pas / sinon ↑ tu le feras pour des prunes ↓*
13. E : *des avis ↑*
 qu'est-ce que c'est des avis ↑ xxx il faut changer le verbe //
14. A2 : *ah (i)*
15. E : *est ce qu'on peut dire // faire un avis pendant //*
 si quelqu'un va vous donner ↑ un avis ...
16. A1 : *recevoir ↓*
17. E : *recevoir //*
 recevoir / SHI MA JIE SHOU YI GE YI JIAN ↓
 ([elle explique le verbe « recevoir » en chinois] : oui recevoir un avis)
 YONG WO MEN XUE GUO DE //

([en langue maternelle, comme consigne, elle demande aux étudiants d'utiliser l'expression déjà apprise dans cette leçon] : employez ce que nous venons d'apprendre)

KE YI YONG

([elle explique en chinois] : nous pouvons l'exprimer en)

se méfier à ↓

se méfier à ↓ KE YI SHUO WO BU XIANG XIN ZHEI GE ↓

([elle passe encore une fois à l'explication en chinois] : on peut traduire cette expression : je ne le crois pas)

En 12, l'apprenante essaie de transformer l'expression proposée avec le verbe « faire » qui ne va pas avec le complément d'objet direct « avis ». L'enseignante demande à cette apprenante de changer le verbe en 13, l'incapacité des apprenants en 14 perturbe un peu le plan de l'enseignante, qui est obligée d'expliquer « avis » en chinois en 15, face à cette improvisation. Le verbe « recevoir » qui est prononcé en 16 par cette apprenante n'est pas celui attendu par l'enseignante. En 17, l'enseignante oblige l'apprenante à faire cette phrase avec le verbe pronominal « se méfier à »¹⁹ qui ne se trouve pas dans la planification des informations de l'enseignante. Cette improvisation de l'information née dans la production inattendue de l'apprenante entraîne une déviation par rapport à la planification des informations de l'enseignante en classe.

Dans le corpus EFp classe (2), nous pouvons remarquer que les informations

¹⁹ Il faut mettre la préposition « de » après le verbe pronominal « se méfier ».

linguistiques et culturelles de l'enseignante native sont données autour du thème « *la fête de Noël* » en fonction de la réaction des apprenants, c'est-à-dire que dans le cadre thématiquement déterminé avant la classe, elle offre à toute la classe des informations à l'improviste, sans avoir besoin de support linguistique et culturel, parce qu'elle a l'avantage de la langue et de la culture française par rapport aux enseignants non natifs. La différence de connaissances linguistiques et culturelles entre l'enseignant natif et l'enseignant non natif est sans doute une des différences les plus évidentes dans la transmission des informations en classe de langue.

Exemple issu du corpus EFp :

240. A : *qu'est-ce que vous faites la veille de Noël*
241. E : *qu'est-ce que vous faites la veille de Noël*
nous mangeons
242. A : *ensuite f*
243. E : *ensuite f*
nous allons à l'église

Pour le corpus que nous avons recueilli dans la classe (3), les informations sont aussi transmises à l'improviste par l'enseignante, comme sa collègue française. Mais cette improvisation de la transmission du savoir se manifeste dans une connaissance linguistique limitée avec l'objectif d'offrir aux apprenants un soutien linguistique leur permettant de mieux exprimer leur avis individuel en langue française. Par exemple, en 38, Jne croit qu'on doit rester « *tranquille* » au moment du tremblement de terre. Comme elle a mal sélectionné le mot « *tranquille* » dans son discours, l'enseignante lui a proposé, à l'improviste, un autre terme, « *calme* », pour qu'elle puisse mieux exprimer son opinion individuelle.

Exemple issu du corpus ECg :

38. Jne : *...je crois que la plus importante chose*
c'est qu'on reste tranquille
39. E : *calme*

Au niveau de l'organisation des informations, le professeur ne peut pas faire un plan précis des réactions des apprenants, car elle ne peut pas prévoir concrètement ce qui va se passer et ce dont les apprenants auront besoin au cours de la conversation. On comprend que la compétence linguistique et la compétence communicative soient très importantes pour l'enseignant de langue étrangère.

Notre observation nous permet de signaler que le plan des informations est souvent déterminé avant la classe, soit par le manuel, soit par l'enseignant lui-même, avec parfois de petites modifications. L'improvisation des informations est plutôt une initiative

individuelle de l'enseignant, car elle doit suivre la réaction et le besoin des apprenants que l'enseignant ne peut pas prévoir avant la classe ni même au cours des activités didactiques. De plus, l'improvisation exige de l'enseignant une connaissance suffisante en savoirs et en savoir-faire, surtout pour l'enseignant non natif.

VI.4.6. Différentes catégories d'informations, différentes activités

Pendant un cours de 50 minutes, l'enseignant peut offrir aux apprenants diverses informations de savoir, lesquelles se divisent principalement en deux catégories : *savoir* et *savoir faire*. Pour ces deux catégories de savoir, les activités didactiques s'effectuent d'une façon différente.

Pour la transmission des informations du savoir au savoir, l'enseignante française diffuse les informations de savoir dans ses discours:

Exemple issu du corpus EFP :

265. E : *avec qui ?*
très bien
alors Noël c'est la famille avec la famille papa maman les frères
les sœurs la grand-mère le grand-père
c'est la famille
la famille ?
les amis ? non ce n'est pas
ce n'est pas une fête avec les amis ?
c'est une fête avec la famille
ça c'est Noël avec la famille ?
très bien

Dans les deux autres corpus que nous enregistrons en classe traditionnelle et en classe de conversation, gérées respectivement par deux enseignantes chinoises, nous n'avons pas trouvé d'informations explicites concernant le savoir-savoir pour la langue française. Il est donc impossible de décrire leur stratégie individuelle pour la transmission de ce type de savoir. Leur stratégie de transmission du savoir se manifeste principalement au niveau du savoir-faire.

Au sujet de la transmission des informations de savoirs académiques ou linguistiques, les activités didactiques se manifestent d'une manière très différente par rapport aux savoirs non linguistiques. Dans notre observation nous découvrons que durant le cours, dans l'apprentissage du vocabulaire concernant la fête de Noël, l'enseignante s'arrête deux fois pour procéder à une révision des informations lexicales et les faire répéter par les apprenants. La première révision se situe au moment de l'articulation séquentielle où l'enseignante va changer le thème, c'est-à-dire le passage de l'étape du savoir-faire à celle du savoir-savoir :

Exemple issu du corpus EFp :

145. E : *alors nous allons bien //*
vous allez très bien ↓
- écoutez*
répétez le vocabulaire de Noël ↓
la neige ↑
146. As : *la neige ↑*
147. E : *les chants de Noël ↑*
148. As : *les chants de Noël ↑ ...*

La deuxième révision des informations de savoirs linguistiques se situe à la fin du cours à partir du tour de parole 303. E :

Exemple issu du corpus EFp :

303. E : *ça va ↑ oui ça va*
bien ↓ vous allez fermer les livres
vous vous levez
(les étudiants se lèvent)
- maintenant chaque étudiants pour aller à la cour vous aitez me dire un*
mot de vocabulaire de Noël

Pour les enseignantes chinoises, en ce qui concerne le savoir linguistique, leur manière de transmettre des informations est évidemment particulière : elle vise à ce que les étudiants les mettent en pratique sous forme interactionnelle (tant pour la classe avec le manuel que pour la classe sans manuel). Elles considèrent davantage le savoir linguistique que leur collègue française.

Exemple issu du corpus ECy :

116. E : *la conjugaison du verbe feindre //*
c'est comme quel verbe ↑

Il en est de même pour une autre enseignante chinoise qui travaille sans manuel dans la classe de conversation.

Exemple issu du corpus ECy :

L. E : *alors aujourd'hui //
on va faire † des exercices !!!
nous allons faire † des exercices sur // les expressions * qu'on a appris // dans
cette leçon † !!!*

*on n'a pas besoin / de d'ouvrir / votre livre † écoutez mes phrases // c'est un
cours de transformer / avec des expressions // de cette leçon †*

Exemple issu du corpus EFp :

L. E :

Ces exemples nous permettent de voir que l'enseignante française peut transmettre dans son organisation des activités didactiques des informations linguistiques et des informations non linguistiques, qui sont importantes pour la communication réelle dans l'avenir. Elle transmet ce savoir non linguistique dans son discours un peu long. En ce qui concerne le savoir linguistique, elle le transmet dans la pratique des apprenants comme ses deux collègues chinoises.

VI.5. L'analyse des discours d'information des enseignantes

Dans le contrat didactique, c'est le savoir qui crée une relation durable tout au long de l'apprentissage entre l'enseignant et les apprenants mais, dans chaque séance de classe, c'est l'information de savoir qui réunit l'enseignant et les apprenants dans la salle. Cela veut dire que l'information de savoir est importante, non seulement dans l'établissement de la relation entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi dans les activités didactiques. Dans la pratique d'enseignement du FLE en Chine, comment l'enseignant, considéré comme vecteur de savoir, transmet-il des informations de savoir durant l'interaction verbale en classe ? Dans cette section, nous essayons de répondre à cette question.

VI.5.1. L'information sur « *qui* », « *quoi* » et « *comment* »

Pour bien organiser une séance de classe, l'enseignant doit donner, en préambule, trois informations aux apprenants. Bien qu'elles ne constituent pas en elles-mêmes des informations de savoir, cela est nécessaire pour la transmission de ces dernières, parce que le discours de l'enseignant est caractérisé par le tri d'informations. Ces trois informations sont « *qui* », « *quoi* » et « *comment* ».

Exemple issu du corpus ECy :

1. E : *alors aujourd'hui //
on va faire † des exercices //
nous allons faire † des exercices sur // les expressions * qu'on a appris // dans
cette leçon † //*

*on n'a pas besoin / de d'ouvrir / votre livre † écoutez mes phrases // c'est un
cours de transformer / avec des expressions // de cette leçon †*

Exemple issu du corpus EFp :

2. E :

bien //

alors aujourd'hui †

de 8 heures à 9 heures moins dix,

nous allons parler, †

vous allez parler de Noël, Noël † ça va † Noël †

...

Exemple issu du corpus ECg :

1. E

on va discuter ça / aujourd'hui / d'accord //

vous allez /

vous exprimez votre opinion /

votre point de vue /

Ces trois discours informatifs énoncés par trois enseignantes différentes comprennent chacun les informations « *qui* », « *quoi* » et « *comment* » destinées à donner aux apprenants le programme des activités pédagogiques.

Dans la classe (1), « *qui* » s'exprime par les pronoms « *on* » et « *nous* », « *quoi* » par « *des exercices* » et « *les expressions* » et « *comment* » par « *... pas besoin d'ouvrir votre livre* » et « *écoutez mes phrases* ».

Dans la classe (2), « *qui* » est manifesté par « *nous* » et « *vous* », « *quoi* » par « *Noël* » et « *comment* » par « *parler* ».

Dans la classe (3), « *qui* » est désigné par « *on* » et « *vous* », « *quoi* » par « *exprimer l'opinion* » et « *le point de vue* », « *comment* » par « *discuter* ».

Nous constatons l'importance des informations de l'enseignant dans la reprise ou la reformulation des informations à travers leurs courts discours pédagogiques.

VI.5.2. Les informations de savoir et l'acte gestuel

En observant le corpus EFp, nous voyons que dans le discours de l'enseignante française, il y a toujours des interventions destinées à susciter le *Dire* et le *Faire* des apprenants. Quand il y a, dans la production des apprenants, les informations attendues par l'enseignante, elle marque tout de suite une officialisation à l'intention de toute la classe et l'accompagne parfois d'un acte gestuel si l'information de savoir est importante pour la suite de l'interaction.

Exemple issu du corpus EFp :

7.E : ...

alors ça s'écrit comment / Noël ↑

8. As : *N / O / E / L*

9. E : *NOËL deux trémas*

(elle écrit un grand Noël au tableau) Noël ↓

Un autre exemple dans le même corpus :

74. A : *les vacances ↓*

75. E : *les vacances ::*

très bien merci ↓

alors bon ici les vacances une journée ↓

ah

mais c'est très intéressant en France les vacances ↓

c'est 10 jours / pour les étudiants / comme vous ↓

les enfants c'est 2 semaines ↓

ah oui bien

les vacances ↓ (elle écrit ce mot au tableau)

les vacances attention

les vacances ↑ toujours au pluriel

elles sont longues :: les vacances ↓

Ces deux exemples nous montrent que les informations de savoir sont soulignées, dans le discours de l'enseignante, par un acte gestuel afin d'attirer l'attention des apprenants et de leur transmettre le savoir.

VI.5.3. Les informations et la déviation informative

Il est certain que la production sollicitée par l'enseignant ne comprend pas toujours la réponse attendue. Ce fait rend l'interaction didactique entre l'enseignant et les apprenants plus compliquée. L'intervention de l'enseignant est nécessaire et indispensable pour la

transmission des informations de savoir. Dans ce cas, l'information de savoir est donnée dans la déviation d'un apprenant au cours d'une interaction compliquée.

Exemple issu du corpus EFp :

24. A5 : *la musique*
25. E : *la musique †*
pourquoi la musique † Ella
26. A6 : *la soirée*
27. E : *alors*
oui c'est bien la musique †

il y a †
28. A7 : *des cadeaux*
29. E : *alors il y a des cadeaux †*
mais pour la musique
il y a des chants chansons
30. As : *chansons x...x*
31. E : *des chants de Noël chants de Noël*
et voilà

Cette séquence d'interaction didactique a pour but de solliciter les apprenants en lançant le vocabulaire concernant la fête de Noël. Par rapport aux séquences précédentes (*père Noël et la neige*), cette séquence d'interaction est plus compliquée, parce que la production des apprenants n'est pas celle que l'enseignante attend dans l'interaction didactique. En 24. A5, « *la musique* » est un mot trop général pour évoquer la fête de Noël en France, donc en 25. E, l'enseignante reformule le mot « *la musique* » avec un ton interrogatif tout en posant à Ella la question « *pourquoi la musique Ella* ». Nous voyons la réponse d'un autre apprenant en 26. A6 « *la soirée* » qui n'est pas non plus un mot typique pour la fête de Noël. En 27. E nous avons l'intervention de l'enseignante comprenant 3 actes de parole : le premier « *alors* », ne joue pas seulement le rôle d'un marqueur mais il possède aussi une signification particulière, une sorte de regret exprimant le fait que les productions ne sont pas exactes ; le deuxième « *oui c'est bien la musique †* » reprend la production de l'apprenant A5 en 24 pour éviter une déviation en 26. De plus, cette intervention de l'enseignante manifeste une acceptation insuffisante qui est marquée par le troisième acte de parole « *il y a †* » encore d'autres choses.

En 28. A7, nous remarquons encore une fois une déviation de l'information de l'apprenant. Pour garder la direction de l'information de savoir, l'enseignante relance encore une fois une intervention de 3 actes de parole, en 29. Le premier est une

acceptation, tout de suite suivie, dans le deuxième acte, par le marqueur argumentatif « *mais* » qui veut dire que ce n'est pas le moment de parler des cadeaux. Il faut continuer sur la musique. Le troisième acte marque la trace de l'information de savoir dans la sollicitation. Comme la production des apprenants n'est pas tout à fait correcte en 30, l'enseignante donne l'information de savoir en utilisant la reformulation en 31.

Nous voyons que l'information de savoir de l'enseignante est donnée dans une interaction didactique assez longue et complexe.

VI.6. Le métalangage dans les activités didactiques

Le métalangage n'est rien d'autre que notre discours familier quotidien sur le langage, notamment sur la parole de l'autre. Il joue, dans la communication, un rôle autorégulateur, en permettant le partage des codes et en levant les ambiguïtés. Pourtant, chaque langue dispose des moyens de parler d'elle-même ou d'autres langues, et aucune description de langue n'est complète sans la description de cette activité particulière qui a ses règles morphosyntaxiques, graphiques, prosodiques et sémantiques. D'après D. Coste, la forte prégnance métalinguistique des discours en classe de langue étrangère ne saurait d'ailleurs être niée, car l'apprentissage en classe de langue étrangère développe des compétences déclaratives et des verbalisations métalinguistiques en raison du type de rapport instauré par la classe entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE écrit par J-P Robert (2002 :108), le métalangage ou la métalangue est « *un langage sur un langage ... C'est donc un langage qui sert à décrire une langue. Ainsi par exemple, tous les termes techniques qui servent à décrire la grammaire d'une langue appartiennent-ils au métalangage de la grammaire : substantif, adjectif, indicatif, etc.* ».

D'après cette définition de la notion de métalangage, il faut reconnaître que nos corpus sont riches en métalangage, qui concerne la métacommunication en classe et le phénomène métalinguistique non seulement pour l'enseignante chinoise, mais aussi pour l'enseignante française.

Nous trouvons, dans notre approche de la didactique, que le métalangage est l'une des composantes importantes du langage véhiculé en classe de langue. On le retrouve dans chaque unité d'enseignement parce que la classe de langue est considérée comme un lieu privilégié de métalinguistique. Dans le discours magistral, il se manifeste sous forme de questions, de sollicitations, d'explications des phénomènes linguistiques qui portent sur la forme et le contenu de l'enseignement, de reprise de parole, de rectification ou d'évaluation.

En tant que problème complexe, le métalangage se manifeste sous des formes variées. En didactique, dans la stratégie d'enseignement, le métalangage est lié souvent à l'immersion, qui est considérée pour les apprenants comme un *bain* dans la langue cible. F. Cicurel (1985 :15) a signalé que « *la spécialité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue. Le métalangage étant un langage qui se prend lui-même pour objet d'étude, on voit pourquoi la dimension métalinguistique va prédominer dans un cours de langue* ».

C'est pour cette raison que cette partie se limite, en classe de langue, à la métacommunication portant sur les activités didactiques.

VI.6.1. Les informations dans la métalinguistique

Parmi les activités didactiques, la connaissance linguistique constitue dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, une partie indispensable au cours de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Une des caractéristiques du discours d'information de l'enseignant est le recours à la métalinguistique. Les activités métalinguistiques portent davantage sur la production langagière, c'est-à-dire sur le recouvrement d'items lexicaux et sur la mise en œuvre de règles morphosyntaxiques, que sur le traitement de nouvelles données dans les activités didactiques. C'est ainsi que nous observons que les informations de savoir se manifestent souvent dans la métalinguistique de l'enseignant. Dans l'interaction, des échanges peuvent avoir un but métalinguistique : *faire comprendre* un terme.

Exemple issu du corpus ECy :

80. E : ...

*comment trouvez-vous ce type de magnétophone / pour les étudiants †
le magnétophone †
le magnétophone †
et le magnétophone † //
c'est un outil / avec lequel / on peut écouter des cassettes †*

Avec la métalinguistique, l'enseignante cherche à transmettre ses informations de savoir : faire comprendre un phénomène grammatical :

Exemple issu du corpus EFp :

177. E :

*Noël
c'est Noël
j'aime Noël †
le Noël †
la Noël †
non non non la la bye bye
il n'y a pas d'accord †*

Il nous faut reconnaître que la métalinguistique joue un rôle important dans la transmission de savoir, surtout au niveau de la connaissance linguistique. Elle est indispensable pour l'enseignant au cours de l'enseignement de la langue étrangère.

VI.6.2. La dimension interactionnelle en métalangage

« Le fait qu'on travaille sur une matière qui est un moyen de communication se manifeste par la fréquence de glissement d'échanges portant sur la forme vers des échanges dont le contenu n'est plus le code mais autre chose. » (L. Dabène, F. Cicurel 1990 :41). Cette citation nous montre que le métalangage en classe de langue caractérise la conversation didactique dont nous allons décrire la fonction sur la base des corpus, en 3 points.

VI.6.2.1. Sur l'information de programme pédagogique

Nous constatons, dans nos corpus enregistrés en classes gérées respectivement par une lectrice française et par deux enseignantes chinoises, la ressemblance de l'ouverture du métadiscours magistral. Dès leur arrivée en classe, les premiers échanges en métalangage concernent l'information sur le programme, c'est-à-dire ce qu'elles vont faire en classe. Elles annoncent non seulement les activités didactiques, mais aussi les modalités de la réalisation de ces activités, tout en essayant de mettre les apprenants en situation d'activité didactique par leurs discours en métalangage :

Exemple issu du corpus ECy :

Exemple issu du corpus ECy :

133. E : ...

*écoutez /
c'est quelque chose frappe quelqu'un /
frapper ↑ c'est comme impressionner ↓
alors /
écoutez ...*

Exemple issu du corpus EFp :

237. E : ...

*c'est très bien peut-être en France
à Noël un plat très très typique
 typique
 typique
français !!! le foie-gras
 foie-gras ↓
regardez votre dictionnaire
 F-O-I-E
 foie foie
 foie-gras ↓
vous avez le foie
alors on mange du foie-gras
 du foie-gras ↓
la semaine prochaine je vais vous apporter
 j'ai un petit peu un peu de foie ↓
la semaine prochaine
 je vais vous apporter du foie-gras ↓
la semaine prochaine du foie-gras
c'est spécial*

VI.6.2.3. Sur l'information concernant les activités interactionnelles

En général, le tour de parole se réalise, en classe de langue, dans le sens enseignant-apprenants. Etant organisateur et metteur en scène des activités didactiques,

l'enseignant joue le rôle de celui qui fait parler et fait taire. Il est impossible, pour l'enseignant, d'éviter l'emploi du métalangage dans la gestion des tours de parole bien que l'on préfère l'utiliser le moins possible pour rendre l'interaction didactique plus réelle par rapport à celle de la vie quotidienne. Il nous faut reconnaître que dans l'enseignement / apprentissage, la fonction métacommunicative, qui se présente sous forme de nomination, de question, de sollicitation... est loin d'être négligeable, selon L. Dabène.

150. E . *qui m'ont le plus frappé ↓*
 et encore ↑
 la beauté de Versailles les a bien impressionnés //
 au cours de leur visite en France ↑ /// ///
 la beauté de Versailles les a bien impressionnés //
 au cours de leur visite en France ↑

Fang ↓ (elle pose la question à un étudiant Fang)

146 E: *qui frapper qui †*

88 E: *et encore*

Exemple issu du corpus EFp (la nomination et la question en 25, la sollicitation en 171, pour faire taire en 63) :

25. E: *pourquoi la musique †*
la musique † Ella

171 F: *on s'amuse ↓ très bien*
on s'amuse
s'amuser ↓ c'est bien
oui une fête
s'amuser

et puis

63. E: *et pourquoi avec des chansons †*
et voilà
très bien avec l'arbre
des chants de Noël

nous allons étudier après ↓
c'est bien
c'est bien ↓

VI.6.3. La dimension didactique en métalangage

Nous venons d'indiquer que le métalangage est indispensable en classe de langue pour établir une relation didactiquement interactionnelle, pour gérer le fonctionnement de la classe et les tours de parole et pour développer la compétence communicative. Dans l'accomplissement du contrat didactique, le métalangage joue aussi un rôle important. En même temps, l'enseignant profite de la métalinguistique pour pratiquer ses interventions langagières en proposant à ses apprenants *il faut dire comme ça, pas comme ça*. Nous remarquons que dans les activités didactiques se manifeste principalement la métalinguistique portant sur les phénomènes suivants : le discours d'information visant la compréhension lexicale, le discours d'information visant l'orthographe et le discours d'information visant la grammaire.

VI.6.3.1. Le discours d'information visant la compréhension lexicale

Il est vraiment nécessaire de signaler que le français est difficile pour les apprenants chinois, la compréhension orale constitue en particulier une grande difficulté, bien que leurs enseignants chinois et français parlent la langue cible en classe. La compréhension lexicale est un obstacle dans l'interaction entre enseignant et apprenants. Pour assurer le déroulement des échanges et franchir ces obstacles, la stratégie que l'enseignant choisit paraît importante en didactique. Il faut, dans ce cas, utiliser le métalexique pour faire saisir le sens du mot aux apprenants :

Exemple issu du corpus ECy :

60. E : ...comment trouvez-vous ce type de magnétophone / pour les étudiants ↑
la magnétophone /
la magnétophone /
et la magnétophone ↑ //
c'est un outil /
avec lequel / on peut écouter des cassettes ↓

Il en est de même pour les interventions 102 et 133.

Exemple issu du corpus EFp .

209. E : ...
oui regardez-moi ↑
le gâteau
il est spécial ↓
c'est le gâteau de Noël
et le gâteau de Noël
il est long
il n'est pas rond
il est très très long
d'accord / il est joli
(elle dessine le gâteau de Noël au tableau)
le gâteau de Noël
ça c'est le gâteau de Noël ↓
il s'appelle comment ↑
il s'appelle ↑
il a un nom spécial ↓
il s'appelle bûche ↓

C'est le même cas pour les interventions en 65 ; 135 ; 197 ; 45 - 46 - 47 et 229.

Le mot « *magnétophone* », et plus encore le mot « *bûche* », portant sur la civilisation française, sont inconnus des débutants et ces deux mots sont importants dans les échanges verbaux entre eux. L'enseignante chinoise explique le « *magnétophone* » en métalexique « *c'est un outil / avec lequel / on peut écouter des cassettes* » qui s'avère

plus compliqué et plus difficile pour ses apprenants. Après l'explication, d'une part, les apprenants ne le comprennent toujours pas, et d'autre part, ils se sentent, désorientés par un pronom relatif composé « *avec lequel* » (en 61. As : + + +). L'enseignante est alors obligée d'expliquer le mot « *magnétophone* » en langue maternelle pour assurer le déroulement interactionnel. Quant au mot « *bûche* », il faut dire qu'il est un peu spécial, pour des francophones en Chine. Pour faciliter la compréhension, l'enseignante française explique le mot « *bûche* » avec beaucoup d'imagination, en métalexique : « *regardez-moi... il est long il n'est pas rond il est très très long d'accord ↑ il est joli (elle dessine le gâteau de Noël au tableau) ...il a un nom spécial il s'appelle bûche* ». Nous voyons qu'un bon emploi du métalexique peut dynamiser la classe et assurer le déroulement des échanges. Si le métalexique n'est pas judicieusement utilisé, il peut nuire aux activités didactiques.

VI.6.3.2. Le discours d'information visant l'orthographe

On ne pratique pas le même système d'écriture en française et en chinoise. L'écriture elle-même ne pose pas de gros problèmes, à l'apprenant chinois, mais l'accent aigu, l'accent grave, la cédille ou encore le suffixe des verbes sont souvent oubliés ou mal indiqués. C'est pour cette raison que dans l'enseignement / apprentissage du FLE en Chine, la dictée fait partie de l'évaluation quotidienne des débutants en classe de français.

Exemple issu du corpus EFp :

9. E : *NOËL deux trémas (elle écrit un grand Noël au tableau.)*
NOËL.↓

Ayant pris conscience que ses apprenants ne peuvent pas comprendre ce que veut dire le mot métalinguistique « *trémas* », l'enseignante a bien fait de se servir du tableau noir pour mettre cette marque formelle en évidence, dans le but d'attirer l'attention des apprenants sur l'écriture d'une part, et, d'autre part, de signaler le sujet autour duquel se dérouleront les activités didactiques. La dualité de son acte pédagogique assure la dynamique de la classe.

Pour le corpus ECy, le métalangage ne porte pas sur ce problème, mais l'enseignante attire l'attention des apprenants, sur la conjugaison du verbe « *feindre* ». Cette activité didactique est constituée de 7 tours de parole de 112-118. (E : *les filles feindre ↑ comment il faut conjuguer le verbe / feindre*. Voir le corpus issu de ECy : de 112 à 118). Il faut indiquer, dans ce cas, que la conjugaison des verbes est considérée comme un des plus grands obstacles dans l'apprentissage du FLE, pour les apprenants chinois, parce que dans leur langue maternelle, le verbe ne subit aucun changement orthographique ni de prononciation, quel que soit le contexte. La conjugaison des verbes constitue donc une partie non négligeable de l'enseignement du FLE.

VI.6.3.3. Le discours d'information visant la grammaire

Ayant pour fonction de décrire la langue, le discours grammatical est, par essence, un

discours métalinguistique. L'observation de classes de langue nous a permis de remarquer que tout enseignant se réfère à une description grammaticale. Mais, ces modèles grammaticaux sont considérablement transformés en fonction de la situation de classe, parce que l'objectif des explications grammaticales n'est pas de décrire la grammaire mais de transmettre aux apprenants des connaissances linguistiques, des savoir-faire.

Nous avons constaté que dans la classe de langue, nous trouvons la présence de métalinguistique dans les interventions de l'enseignant, même quand on n'est pas dans une séance destinée à la grammaire. L'enseignant corrige souvent en métalangage les fautes grammaticales existant dans la production des apprenants.

Exemple issu du corpus ECy :

42. E : *c'est quel temps* ↑
 c'est présent /ou c'est passé composé /↑
 si la machine récolter
 ici/ la machine a récolté // c'est l'infinitif ↑
 alors ↓ //
 refaire la phrase ↓

Comme l'apprenante en question n'a pas fait beaucoup attention à la conjugaison du verbe de la phrase donnée par l'enseignante, elle a transformé cette phrase avec le verbe à l'infinitif. L'enseignante lui pose alors une question grammaticale dans son évaluation : « *c'est quel temps c'est présent / ou c'est passé composé* ». L'enseignante lui indique ensuite que dans cette phrase, on a utilisé le passé composé « *la machine a récolté* » au lieu de « *récolter* » à l'infinitif. En 3, en 25, en 76, en 102, en 144, nous trouvons encore cette correction grammaticale en métalangage.

Dans la classe de langue, nous constatons également l'importance du métalangage dans la compréhension grammaticale. Les explications grammaticales sont remplacées simplement par des mots clés qui sont tout aussi efficaces. L'enseignant n'a pas besoin de reprendre à chaque fois la règle, il lui suffit d'un mot ou d'un geste pour obtenir la compréhension des apprenants. Dans l'exemple suivant, le pronom indéfini « *personne* » est difficile à utiliser pour les apprenants débutants (il y a une longue explication dans le dictionnaire le « *Robert quotidien* »). En situation de classe, l'expression « *ne...personne* » a été facilement acquise par les apprenants grâce à une seule métalangage « *zéro* » qui n'a aucune relation avec le mot « *personne* » :

principalement l'explication de la règle. Il indique le fonctionnement de la langue. Il est nécessaire de signaler, pour terminer, le problème suivant : dans l'enseignement, le métalangage se traduit d'une manière compliquée, il y a la métalinguistique (métalexical, métasyntaxique, métaphonétique...), le métadiscours, la métacommunication. Tous ces phénomènes métalangagiers existent dans le discours de l'enseignant, parce que dans une classe de langue, on parle la langue pour l'apprendre. De plus, entre l'enseignant et ses apprenants il y a une communication à propos de la langue. Comme F. Cicurel (1984 :41) l'a indiqué : « *l'activité métalinguistique est celle qui a pour objet l'étude de l'analyse de la langue* ».

VI.7. La différence stratégique de la transmission du savoir des enseignantes native et non natives

Nous avons beaucoup travaillé jusqu'à maintenant sur les caractères communs aux enseignantes dans la transmission du savoir en classe de langue étrangère, mais nous n'avons pas analysé la différence individuelle entre les enseignantes dans l'organisation des connaissances et dans la transmission du savoir. Leur manière de transmettre le savoir aux apprenants est différente selon leur niveau linguistique, leur expérience professionnelle, leur situation d'enseignement et la relation interpersonnelle. Après avoir étudié nos corpus recueillis dans des environnements différents, nous remarquons qu'il existe, entre les enseignantes chinoises et l'enseignante française, une différence stratégique de la transmission des connaissances linguistiques et communicatives. Ces différences se révèlent dans les domaines suivants : au niveau des informations, au niveau de l'objectif des informations, au niveau de la stratégie interactionnelle, au niveau de la structure des informations et au niveau des informations culturelles.

VI.7.1. Au niveau du contenu des informations

Pour la classe (1), le contenu de la pratique du savoir est préalablement et publiquement programmé par le manuel. Le savoir à transmettre en classe est prévu avant le commencement de la classe tant pour l'enseignante que pour les apprenants. Les apprenants peuvent, s'ils le veulent, faire une préparation du cours. Ce que les apprenants ne peuvent pas anticiper, c'est la réaction de l'enseignante durant les activités didactiques. Ce que l'enseignante ne connaît pas avant la classe, c'est la production des apprenants. Elle connaît néanmoins une réponse pédagogiquement souhaitable adaptée au programme déterminé par le manuel. L'enseignante n'a aucun choix en ce qui concerne le contenu de savoir, elle doit suivre le manuel qui définit ce contenu.

Exemple issu du corpus ECy :

1. E. : *alors aujourd'hui //*
 ...
 nous allons faire↑ des exercices sur //
 les expressions ↑ qu'on a appris // dans cette leçon ↓ ///

Pour la classe (2), le contenu du savoir n'est pas publiquement programmé. L'enseignante a choisi personnellement un thème général pour une classe d'oral, « *la fête de Noël* ».

Exemple issu du corpus EFp :

7. E : ... *nous allons parler, †*
 vous allez parler de Noël ...

Les informations linguistiques et communicatives sont transmises au cours des activités didactiques en fonction de la réaction et du besoin des apprenants. Pédagogiquement, l'enseignante a une grande liberté dans la transmission du savoir par rapport à sa collègue chinoise, parce qu'elle a vraiment beaucoup d'avantages linguistiques et communicatifs. Aux yeux des apprenants, elle est un dictionnaire vivant et aussi un manuel parlant, elle peut répondre linguistiquement à toutes sortes de questions.

Exemple issu du corpus EFp :

175. E : ... *alors par groupe de 3 ou de 2*
 vous allez écrire † 2 questions à Véronique ...

2 questions vous allez écrire †
 mais moi je connais bien

Exemple issu du corpus EFp :

195. E : ... *questions à Véronique †*

Pour la classe (3), le contenu du savoir n'est pas non plus ouvertement programmé dans le plan général de l'enseignement. C'est juste avant la classe de conversation, que l'enseignante présente aux apprenants le support linguistique. L'objectif de la classe est de faire s'exprimer les apprenants en français. Personne n'a de préparation sur le

contenu du savoir. Comme sa collègue française, elle offre aux apprenants le savoir ou le savoir-faire en suivant la réaction interactionnelle des apprenants.

Exemple issu du corpus ECg :

2. Jne : *je vous raconte / une histoire à moi /
 euh il a //
 elle a*
3. E : *elle s'est passée*

Nous remarquons, d'après ces trois corpus, qu'il existe des manifestations différentes en ce qui concerne les contenus du savoir : l'un est ouvertement programmé dans le manuel, les deux autres sont issus de la réaction langagière et du besoin des apprenants.

VI.7.2. Au niveau de l'objectif des informations

Pour la classe (1), l'objectif des informations données par l'enseignante est toujours la forme linguistiquement correcte. L'enseignante accorde une attention particulière à la performance grammaticale bien que la production de l'apprenant soit acceptable en terme de communication quotidienne. Dans la classe traditionnelle avec le manuel, la connaissance linguistique est davantage considérée. Toutes les productions des apprenants doivent correspondre linguistiquement à ce que l'enseignante attend, elle impose aux apprenants de réemployer strictement la forme linguistique indiquée dans le manuel.

Exemple issu du corpus ECy :

35. E : ... *vous pouvez écrire* ↑
 je n'ai pas besoin / d'une heure / pour écrire cette lettre ↓

*mais / si on veut utiliser l'expression / en moins de /
comment il faut faire la phrase*

L'intervention de l'enseignante en 35 nous montre que les activités didactiques de cette classe ont pour seul objectif pédagogique la connaissance linguistique. La première partie de cette intervention en 35 porte la valeur communicative de la production de l'apprenante Aso. Comme la production d'Aso n'est pas celle que l'enseignante attendait, cette dernière lui impose de refaire la phrase en utilisant l'expression « *en moins de* ».

Pour la classe (2), le professeur français donne aux apprenants des informations afin de renforcer, premièrement, leur compétence communicative, et, ensuite, leur compétence linguistique. C'est pour cette raison que nous ne voyons aucune intervention

de l'enseignante qui vise la correction grammaticale de la production des apprenants, à condition que cette production soit acceptable pour la communication. Cela ne veut pas dire que l'enseignante native ne donne pas, aux apprenants, de connaissance linguistique, elle la donne d'une manière communicative et simple. Par exemple, pour le pronom « *personne* », selon le livre grammatical ou d'après l'enseignement traditionnel en Chine, on peut expliquer aux apprenants l'emploi de ce pronom dans la forme linguistique « *ne ... personne* » ou « *personne ... ne* », c'est-à-dire « *personne* » s'emploie toujours avec l'adverbe « *ne* ». Dans sa classe, la lectrice française transmet la connaissance d'une manière communicative en métalinguistique. La réaction positive des apprenants démontre, au moment de la transposition, la réussite de cette manière de transmettre le savoir.

Exemple issu du corpus EFp :

133. E : ... *qui est né le 26 décembre* †
134. As : *il n'y a pas il n'y a pas* †
135. E : *personne † personne †*
zéro †
personne † personne †
136. As : *personne † x...x*

139. E : *qui est américain* †
140. As : *personne † x...x*

141. E : *qui est japonais* †
142. As : *personne*
143. E : *voilà*

Dans la réponse des apprenants, l'enseignante a remarqué une faute grammaticale en 134 (*il n'y a pas*), elle la corrige en 135 en disant simplement « *personne* » avec un acte métalangagier « *zéro* » pour faciliter la compréhension des apprenants. Nous voyons tout de suite la bonne transposition des apprenants en 140 et en 142.

Pour la classe (3), nous observons que l'objectif des informations données par l'enseignante correspond étroitement à l'objectif didactique du jour. Etant *souffleur derrière le rideau* et à la fois *metteur en scène* de la linguistique, l'enseignante ne joue pas le rôle principal dans la conversation, la mise en pratique du français par les apprenants est son seul objectif didactique.

Exemple issu du corpus ECg :

1. E : ... *est-ce que l'on doit lutter comme le mexicain / d'accord /
on va discuter ça / aujourd'hui / d'accord //
vous allez / vous exprimez votre opinion /
votre point de vue /*

Le discours de l'enseignante, dans la séquence d'ouverture, illustre l'objectif de la classe conversationnelle : « *vous allez / vous exprimez votre opinion / votre point de vue /* » sur le thème « *est-ce que l'on doit lutter comme le mexicain /* ».

VI.7.3. Au niveau de la stratégie interactionnelle

La classe est envisagée comme un espace d'interaction verbale où circulent des connaissances. Dans ce lieu particulier se déroule la transmission de savoir. Dans nos corpus, nous observons que dans la classe de FLE, il s'agit d'un savoir-faire langagier en langue étrangère et d'un savoir sur cette langue. Divers éléments extérieurs déterminent la stratégie interactionnelle de l'enseignant dans la transmission du savoir : manuel, niveau de langue des apprenants, temps, objectif didactique, etc. Nous voulons essayer d'identifier la stratégie interactionnelle de nos trois enseignantes dans chacune de leur classe.

Dans la classe (1), l'enseignante chinoise met en œuvre diverses stratégies interactionnelles pour orienter les activités didactiques dans la direction qu'elle préfère. Ses stratégies principales sont :

- a reformulation pour la présentation des informations linguistiques :

Exemple issu du corpus ECy :

1. E : ... *c'est pour des prunes ↓
c'est-à-dire / pour le
pour rien*

133. E : ... *c'est quelque chose frappe quelqu'un /
frapper ↑ c'est comme impressionner ↓*

- La métalinguistique pour la compréhension orale des apprenants :

Exemple issu du corpus ECy :

60. E : ... *le magnétophone / le magnétophone /
et le magnétophone ↑ // c'est un outil / avec lequel / on peut écouter
des cassettes ↓*

- La sollicitation pour l'autocorrection des apprenants :

Exemple issu du corpus ECy :

5. E : *pour tu ↑
alors ↓
après c'est tu ↓
tu le feras /
ou vous le ferez*

- La réaction évaluative pour corriger la faute dans la production des apprenants :

Exemple issu du corpus ECy :

76. E : *aux élèves ↑
si je voudrais utiliser /
un superlatif // superlatif // superlatif //
comparatif // superlatif // comme le mieux. ah .. //
si je veux utiliser un superlatif /
comment je peux faire / cette phrase ///
la phrase originale /
c'est / comment trouve-t-il ces exercices pour ces élèves ↑*

Dans la classe (2), la lectrice française met également à profit diverses stratégies interactionnelles pour guider les activités didactiques. Ses stratégies principales sont :

- L'officialisation pour la connaissance linguistique :

Exemple issu du corpus EFp :

75. E : ... *les vacances* ↓
(*elle écrit ce mot au tableau.*)
les vacances
attention
les vacances † *toujours au pluriel*
elles sont longues :: *les vacances* ↓

- La réaction évaluative pour élargir la dimension de savoir :

Exemple issu du corpus EFp :

66. A : *repas* ↓
67. E : *oui* *c'est un repas* ↓
 c'est un repas ↓ *souvent le soir*
 donc *un dîner* †
 il y a *un mot*
 un mot spécial ↓
 je crois que vous n'avez pas entendu
 le réveillon ↓

- La métalinguistique pour la compréhension orale des apprenants :

Exemple issu du corpus EFp :

209. E : ... *et* *le gâteau de Noël*
 il est long
 il n'est pas rond
 il est très très long

- La sollicitation pour la participation des apprenants :

Exemple issu du corpus EFp :

291. E : *la crèche* *c'est la maison de Jésus* ↓
 la crèche
 la crèche *c'est la maison* ↓
 c'est le nom de la maison de Jésus *la crèche*
 nous
 nous allons réfléchir
 en chinois c'est différent
 oui

Nous devons dire que l'enseignante française a beaucoup utilisé, dans ce temps limité, la stratégie interactionnelle pour éveiller le désir des apprenants de participer aux activités didactiques afin d'élargir leur connaissance.

Pour la classe (3), la stratégie interactionnelle de l'enseignante cherche à servir la réalisation des activités didactiques avec une participation initiative des apprenants. Le motif de sa conduite interactionnelle illustre le fait que l'enseignante ne puisse pas faire beaucoup d'interventions au cours de la conversation. La trace interventionniste de l'enseignante nous permet d'y démasquer ses intentions.

- L'évaluation positive pour protéger la participation des apprenants à la conversation :

Exemple issu du corpus ECg :

7. E : *d'accord*
 très bien
 merci

En 7, nous n'avons qu'une intervention composée de trois actes langagiers de la part de l'enseignante. Le premier est le marqueur traduisant explicitement le partage de l'avis de l'apprenant en question, le deuxième est une évaluation positive et le dernier est une forme de politesse. L'ensemble de l'intervention apporte l'encouragement de l'enseignante à Jne qui démarre la conversation en premier.

- L'intervention corrective pour offrir aux apprenants une aide linguistique au moment nécessaire :

cette classe de conversation, trop d'interventions pour offrir des informations, ou des corrections linguistiques, le bon déroulement de la conversation entre les apprenants serait impossible. Dans la classe où nous étions en observation, l'enseignante n'a fait au moment nécessaire, que peu d'interventions relatives à la connaissance linguistique (l'une en 9, sur la forme syntaxique, les autres sur le vocabulaire).

VI.7. 5. Au niveau des informations culturelles

L. Porcher (1995 :52) a souligné que « *l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (deux au moins). On se trouve par conséquent dans une situation interculturelle... Toute langue véhicule avec une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* ». Cette citation nous montre, dans le travail d'enseignement, la relation étroite qui existe entre la langue cible et l'interculturel pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Cela signifie que les informations linguistiques ne sont pas suffisantes dans l'enseignement, il faut y ajouter des informations culturelles afin d'élever la compétence linguistique et celle de communication des apprenants.

Nous découvrons qu'il existe nettement des niveaux inégaux d'informations interculturelles dans nos corpus. En ce qui concerne la classe (1) avec le manuel, très peu d'informations culturelles sont prévues dans cette partie de travail, on n'a mentionné, dans les propositions à transformer, préparées par le manuel, que le métro de Paris, les beaux châteaux des deux côtés de la Loire, la beauté de Versailles et le beau paysage du centre de la France.

En ce qui concerne le corpus de la classe (2), sans manuel, les informations linguistiques sont offertes en compagnie d'informations culturelles autour d'un thème intéressant les apprenants. Sont importants, tant le contenu culturel que le moment de l'enseignement, car la classe orale sur la fête de Noël a eu lieu justement le lendemain de Noël, le 26 décembre. Les informations culturelles sont exposées sur le thème : « *Qu'est-ce que c'est que la fête de Noël ? Comment les français la passent en France ? etc.* ».

En ce qui concerne la classe (3), l'enseignante n'a pas donné d'information culturelle, comme sa collègue chinoise, parce qu'elle ne vit pas dans la même culture que sa collègue française, et que son statut provisoire ne lui permet pas de travailler comme vecteur du savoir. De plus, le thème de la conversation ne porte pas sur la culture française. Elle essaie néanmoins de le faire dans son intervention en citant aux apprenants un dicton français :

Exemple issu du corpus ECg

15. E : *l'union //*
 l'union fait la force n'est-ce pas †
 c'est la force

Ce tour de parole comprend 3 actes langagiers. Le premier est une répétition de la production de l'apprenante Xn en 14. Le deuxième est un acte directeur interprétant le dicton français. Le troisième est subordonné et apporte une explication pour la compréhension de toute la classe. Il nous faut indiquer que dans ce corpus, les apprenants de français illustrent, à partir d'un discours un peu long, l'esprit du peuple chinois, au moment catastrophique de la lutte contre le SRAS. Cet état d'esprit constitue une partie de la culture chinoise.

Conclusion partielle

Nous pouvons conclure sur le rôle de l'enseignant, comme vecteur du savoir ou de savoir-faire dans l'organisation des activités didactiques en classe du FLE en Chine, qu'il existe beaucoup de caractères communs entre les enseignantes chinoises et leur collègue française. Tant dans le domaine interactionnel que dans le domaine stratégique, comme nous venons de le mentionner dans ce chapitre :

- L'enseignante native et les enseignantes non natives essayent de donner les informations linguistiques et communicatives dans les activités interactionnelles tout en souhaitant une participation active des apprenants.
- L'enseignante française et les enseignantes chinoises ont envie d'offrir à leur public des informations, tout en s'adaptant à la réaction langagière des apprenants malgré le plan initialement prévu.
- L'enseignante française et ses collègues chinoises font beaucoup d'efforts pour donner le plus possible d'informations nécessaires aux apprenants en un temps limité pendant tout le processus des activités didactiques de la classe.

Les écarts sont remarquables en ce qui concerne la manière de distribuer les informations entre l'enseignante française et les enseignantes chinoises. Les différences culturelle et linguistique expliquent ces écarts. La lectrice française, ayant linguistiquement un avantage considérable par rapport à ses collègues chinoises, expose des informations avec une grande liberté linguistique et communicative. Les enseignantes chinoises, ayant besoin de support linguistique, ne peuvent aller plus loin.

- L'enseignante qui travaille avec le manuel de français se consacre plutôt aux informations linguistiques tout en suivant le programme préalablement déterminé dans le manuel. Son terrain d'informations est restreint par le manuel.
- L'enseignante française qui travaille dans la classe orale sans manuel, prête beaucoup d'attention non seulement à la connaissance de la linguistique, mais aussi à la communication. Elle donne des informations avec une stratégie de communication.
- L'enseignante chinoise qui travaille sans manuel dans la classe de conversation, pratique la même stratégie que sa collègue française pour donner aux apprenants les informations nécessaires. Toutefois, les informations concernent plutôt le savoir linguistique, comme celles que donne sa compatriote en classe (1).

- Il est nécessaire de souligner que le manuel joue un rôle très important dans la transmission du savoir ou du savoir-faire en classe de FLE, car il détermine non seulement le contenu des informations, mais aussi la manière dont s'effectue la transmission du savoir. Le manuel présente un avantage: il est un support linguistique pour l'enseignant non natif, mais il possède aussi un défaut: la restriction du développement des informations pour l'enseignant.

Nous voyons que dans les activités didactiques en classe de FLE, l'enseignant, comme vecteur de savoir, détermine le thème des informations et la manière de transmettre ses connaissances, si l'on travaille sans manuel. La situation sociolinguistique et le fond culturel de l'enseignant jouent donc un rôle important dans cette transmission du savoir. C'est l'enseignant, vecteur de connaissance qui décide durant l'apprentissage en classe ce qui va être fait, quand et comment, ce qui est bon et important pour tous. C'est aussi lui qui doit capter et soutenir l'attention des apprenants. C'est également lui qui s'assure de la bonne transformation de ses informations de savoir par sa façon d'organiser les activités didactiques, par exemple en métalinguistique, afin de créer une ambiance de communication en langue cible. Le rôle d'informateur privilégié qu'occupe l'enseignant et la transmission linguistique dont il a la charge montrent la mise en œuvre dudit contrat. En effet, l'enseignant a, par contrat didactique, la responsabilité d'assurer le déroulement des activités didactiques.

VII. L'enseignant et la fonction de meneur en classe de français en Chine

Introduction

L'organisation des activités hors du cadre universitaire ne nous intéresse pas dans ce travail de recherche. Ce qui nous intéresse, c'est l'organisation des activités didactiques en classe de FLE, parce que l'apprentissage de la langue étrangère en classe est une activité collective, et dans cette activité collective, chacun a sa finalité et joue son rôle. L'enseignant vient en classe pour transmettre les informations de savoir sur la linguistique et la culture que cette langue se charge de transmettre ; les apprenants viennent pour absorber ces informations de savoir. Mais en réalité, dans l'apprentissage collectif de la langue étrangère en classe, pour l'enseignant, la situation est quelque peu différente car si l'on prend en compte les besoins des apprenants pour construire les éléments d'une didactique, on est amené à constater que les situations de communication les plus fréquentes et les plus importantes relèveraient plutôt du domaine de l'oral. Notre recherche prendra donc l'oral comme base, en se focalisant sur la fonction de l'enseignant en tant que meneur de jeu au cours des activités didactiques dans l'enseignement de la langue étrangère.

On insistait, dans le passé, surtout sur l'acte d'enseigner qui consistait à aider les

apprenants à acquérir et mémoriser des contenus dans des domaines variés. Transmetteurs de connaissances de grammaire, les enseignants se préoccupaient essentiellement de la manière de présenter des faits grammaticaux, des exemples ou des procédures. Bien qu'il s'agisse là d'une tâche essentielle, les tendances actuelles de la théorie et des pratiques dans le domaine d'apprentissage de la langue étrangère suggèrent que c'est l'animation de l'apprentissage qui jouerait un rôle plus déterminant dans l'interaction didactique. En effet, la manière dont l'enseignant assume son rôle a un impact significatif, non seulement sur la qualité de l'apprentissage des apprenants, mais aussi sur l'organisation des activités didactiques en classe.

VII.1. Le rôle de l'animateur au cours des activités didactiques

VII.1.1. En ce qui concerne le rôle d'animateur

Pendant les années 70, J. McH. Sinclair et R. M. Coulthard (1975), dans leur étude sur l'enseignement de la langue étrangère, ont mis en lumière que la classe de langue étrangère doit être considérée comme lieu de communication, caractérisé par ses propres rituels, ses tours de parole, ses régulations. Ils ont aussi fait l'analyse des échanges en terme d'*analyse de la conversation*, en empruntant alors aux seuls modèles disponibles à cette époque-là, ceux des ethnographes de la communication et, pour l'unité minimale de communication, ceux de la pragmatique anglo-saxonne.

Leur objectif de recherche était de construire d'une part un modèle de description qui puisse rendre compte de la structuration des échanges, et d'autre part un modèle de la fonction des échanges entre l'enseignant et les apprenants afin de déterminer le rôle de l'enseignant. Durant toutes les étapes des activités didactiques, les actes langagiers de l'enseignant manifestent son fonctionnement professionnel : « *ses fonctions didactiques, c'est-à-dire comment le professeur explique ou comment il corrige, comment il évalue ou comment il exprime ses appréciations à l'oral comme à l'écrit, ses caractéristiques discursives, c'est-à-dire ses aspects métalinguistiques, ses simplifications rhétoriques, ses réseaux polyphoniques ou son usage du fictif, ses procédés paraverbaux tels que les gestes, les rires ou le silence qui jouent un rôle dans la communication didactique.* » (J. Peytard, S. Moirand 1992 :93). Toutes ces questions se rencontrent dans le déroulement des activités didactiques sur un problème général : comment l'enseignant anime-t-il les événements d'enseignement / apprentissage ?

VII.1.2. L'animateur d'activités didactiques et ses trois domaines

Dans l'apprentissage collectif en classe, le rôle principal de l'enseignant reste incontestable. L'enseignant se manifeste de façon permanente dans toutes les activités de classe. La fonction d'animateur de l'enseignant a été mentionnée respectivement dans la recherche didactique par L. Dabène et a été reprise par F. Cicurel. Pour elles, la fonction d'animateur de l'enseignant s'effectue dans la responsabilité de la gestion des activités didactiques. L'animateur, considéré comme médiateur entre les apprenants et les informations portant sur le savoir linguistique, prend une importance particulière dans

l'événement d'enseignement / apprentissage en classe de langue.

Comme tout enseignement / apprentissage réalisé par un enseignant et des apprenants, ce processus est une interaction entre deux ou plus de deux personnes dans un espace particulier de *communication* pédagogique. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de savoirs et de savoir-faire, mais aussi s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et d'autres apprenants. L'apprentissage d'une langue étrangère est doublement pris dans des processus d'interaction verbale qui en sont à la fois le moyen et l'objet. Ceci prouve que l'enseignant, en tant qu'animateur des activités en classe, se charge de rôles évidemment importants, qui peuvent se rencontrer dans trois domaines qui comprennent respectivement l'espace, le sujet et le contenu :

- En ce qui concerne l'espace, il s'agit de créer un climat favorable à l'apprentissage de la langue française, surtout pour les adultes tels que les apprenants chinois²⁰. Dans cette ambiance, l'enseignant qui a un rôle de conseiller et de guide institutionnel aide les apprenants à construire un espace favorable à l'apprentissage. L'atmosphère d'encouragement et le soutien mutuel sont indispensables dans ce milieu particulier, car *la face personnelle* (C.Kerbrat-Orecchioni 1992) est considérée comme une chose importante. Personne ne peut dire qu'il ne fait jamais devant le public de *bêtise* durant son apprentissage d'une langue étrangère. Il est nécessaire à l'enseignant d'aider les apprenants à surmonter psychologiquement les difficultés de leur apprentissage collectif. Comme G. Vigner (2001 :40) l'a dit « *Il est bon que les maîtres en soient conscients, pour interpréter les conduites de leurs élèves et les aider à surmonter, par des activités appropriées, les difficultés rencontrées.* »
- Le deuxième domaine concerne le sujet, comme l'indique J. Rigaud (1975 :79) en parlant de l'animation : « *Animer, c'est d'abord éveiller* ». C'est éveiller la responsabilité d'apprentissage des apprenants. C'est éveiller l'initiative des apprenants dans la participation aux activités didactiques en classe de langue. Nous remarquons que certains apprenants sont tout prêts à prendre la parole en classe alors que d'autres sont différents ou ont besoin d'une interpellation de l'enseignant. Le statut de l'enseignant dans l'organisation de la classe est de provoquer la participation et de déclencher des réactions des apprenants à partir d'une activité didactique. Les changements que nous observons dans la conception du rôle de l'enseignant découlent d'une compréhension plus approfondie des processus d'apprentissage. Des conceptions plus anciennes et plus traditionnelles considéraient l'enseignant quasiment comme seul responsable du succès ou de l'échec de cet apprentissage. Mais les conceptions actuelles de l'éducation font désormais de l'apprenant le responsable essentiel. Apprendre est considéré comme un processus actif, centré sur des objectifs précis, au cours duquel les apprenants transforment et adaptent les informations de savoir qui leur sont transmis. Nous devons dire que l'enseignant, animateur de la scène linguistique, doit éveiller la responsabilité d'apprentissage et l'initiative des apprenants dans la participation aux activités. Nous pouvons considérer l'animateur de classe comme chef d'orchestre, il anime tous les *musiciens linguistiques* sur la scène de classe pour exécuter un concert dans lequel

²⁰ En Chine, on apprend le français comme langue étrangère à l'université à l'âge de 18 ans normalement, après avoir passé avec succès le concours national.

chaque *musicien* doit prendre sa fonction.

Le troisième domaine a trait au contenu. Dans l'organisation du programme d'enseignement, un autre rôle de l'enseignant en classe de langue, surtout s'il s'agit d'un enseignant natif, est aussi de choisir le savoir linguistique qu'il souhaite faire acquérir aux apprenants. Au cours de l'organisation de son travail d'enseignement, avec ou sans manuel, l'enseignant sait à quel moment et sur quoi il lui faut motiver les apprenants. Si le contenu choisi par l'enseignant est disposé au moment approprié ou adapté aux besoins des apprenants, ceux-ci peuvent y puiser sans difficulté dans l'animation des activités. Par exemple dans notre corpus EFp, si la lectrice française organisait une séance sur la fête de Noël en plein été, la classe ne serait pas animable. C'est pourquoi elle lance ce sujet justement le lendemain de Noël. Si en classe de conversation, l'enseignante non native demandait aux apprenants de discuter sur un sujet éloigné de leur vie quotidienne, le déroulement de la conversation serait sans doute difficile. En tant qu'animateur de la classe, l'enseignant doit savoir bien utiliser le manuel et organiser l'enseignement non seulement sur le contenu, mais aussi sur la forme.

En résumé, dans les activités didactiques, le rôle principal de l'enseignant s'effectue dans trois domaines : créer une atmosphère favorable, éveiller la responsabilité des étudiants et déterminer le contenu d'enseignement. Simplement, nous pouvons dire aussi que le rôle prépondérant de l'animateur dans l'enseignement de la langue étrangère est de « *faire produire* » et de « *faire comprendre* » (L. Dabène, F. Cicurel 1990). Si nous interprétons en d'autres termes cette expression selon le thème du séminaire auquel nous participons régulièrement pendant toute la préparation de la thèse, le rôle de l'enseignant en classe de langue étrangère est à la fois de *dire faire* et de *faire dire*. Cela nous montre que l'organisation de la classe par l'enseignant comprend tout le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. C'est ainsi que l'explique A. Prost (1985) : « *un bon enseignant n'est pas celui qui travaille beaucoup mais celui qui fait bien travailler les élèves.* »²¹ Cette citation induit deux étapes : celle de l'organisation du *dire faire* et celle de l'animation du *faire dire*. C'est une des raisons qui nous amène à travailler sur la fonction de l'enseignant, meneur des activités didactiques en classe de FLE.

VII.2. L'analyse de la stratégie interactionnelle des enseignantes dans la gestion des tours de paroles

En tant que meneur des activités didactiques, l'enseignant doit savoir utiliser la stratégie didactique, tels que l'acte illocutoire et la distribution des tours de parole aux apprenants, pour animer toute la classe dans l'apprentissage collectif. La gestion des tours de parole peut aider l'enseignant à rendre la classe plus animée et à faire participer les apprenants, parce qu'elle consiste à faire des échanges de produits linguistiques, soit entre les apprenants, soit entre l'enseignant et son public. La décentralisation de la prise de parole

²¹ A. Prost, *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985, cité par Louis. Porcher. *Le français langue étrangère*, page 27, Hachette, 1995, Paris.

a un effet immédiat sur l'animation du climat de la classe, sur l'attitude responsable et amicale des apprenants les uns envers les autres.

Savoir animer une classe fait partie des compétences indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. L'animation de la classe est fortement déterminée par l'objectif didactique ainsi que par le temps dont l'enseignant dispose. Quand un apprenant prend la parole en classe en répondant à la question de l'enseignant, il y a une relation triangulaire entre cet apprenant, l'enseignant et le reste du public de la classe. Le rôle de cet apprenant est évidemment important dans l'animation de la classe, parce qu'on peut faire des hypothèses sur sa production. Si la production est excellente, elle montre directement au public une piste correcte. Si la production est mauvaise, elle suscite parmi le public une confusion.

Du point de vue de l'organisation de la classe, l'enseignant se pose souvent une question dans le choix des participants. Si le temps est compté, l'enseignant peut choisir entre ceux qui veulent faire et ceux qui sont capables de faire. L'enseignant cherche un bon apprenant qui d'une part, sait répondre à la question, et qui d'autre part, peut montrer un bon exemple aux autres. Si l'enseignant dispose de beaucoup de temps, il peut choisir un apprenant moins capable en sachant que celui-ci va faire des erreurs ; le repérage de ces erreurs va aider l'enseignant à développer des activités didactiques de remédiation.

Animer la classe suppose donc une certaine compétence d'organisation et la capacité de concevoir des activités et de les animer de telle sorte que cela renseigne les apprenants sur les objectifs poursuivis. « *La question des mises en scène didactique, expression chère aux didacticiens, revêt alors une importance centrale dans l'organisation et la gestion des classes* » (A. Weil-Barais, A. D. Carré 2000).²² Pour l'animation de la classe de langue étrangère, la gestion des tours de parole au cours des activités didactiques se traduit habituellement sous des formes très variées.

Nous présentons dans cette partie les principaux caractères communs des pratiques de nos trois enseignantes - une native et les autres non natives - sur le plan de la stratégie interactionnelle dans la gestion des tours de parole en classe de FLE.

VII.2.1. La distribution des tours de parole par l'interpellation

Pour les enseignantes, l'interpellation correspond à l'acte de nomination (J. Mc. H. Sinclair et R. M. Coulthard 1975)²³ et répond à des impératifs didactiques d'organisation. L'interpellation implique souvent, dans l'animation de la classe de langue étrangère, une particularité dans l'échange, un passage du tour de parole *en force*, et initie la plupart du temps un ou plusieurs échanges décentralisés.

Nous remarquons, dans notre observation des activités didactiques en classes de

²² A. Weil-Barais, A.D.Carré, L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique, In *La gestion de la classe* dirigé par Jacques. Fijalkow. ; Thérèse Nault. DeBoeck Université, 2000, Bruxelles.

²³ J.Mc.H. Sinclair, R.M. Coulthard, *Toward an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils, 1975*, cité par M.H.Morsel dans *Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique:La grille de Sinclair et Coulthard* , In *Les échanges langagiers en classe de langue*, page 16, Ellug, 1984.

FLE, que les enseignantes, native et non natives, ont employé l'interpellation dans l'animation pour démarrer les activités didactiques ou pour passer le tour de parole aux autres.

Exemple issu du corpus ECg :

1. E : ... *qui veut commencer* ↑
(un moment de silence)

bon on laisse la parole à Jeanne / ↓

Cet exemple est issu de la classe de conversation dont l'objectif est de mettre les apprenants sur la *scène linguistique* particulièrement construite. L'enseignante chinoise se met de côté, en retrait et joue le rôle d'un souffleur. Les apprenants ont une grande responsabilité de parole pour exprimer leur point de vue individuel, sur un thème déterminé par l'enseignante.

L'enseignante sollicite la parole des apprenants « *qui veut commencer* ↑ », après l'introduction du préambule comprenant « *qui* » « *quoi* » et « *comment* ». L'acte sollicitatif consiste à trouver un volontaire de manière non impérative. Un moment de silence a suivi la question, tout au début de l'échange. Si l'enseignante laisse durer le silence, cela peut entraîner un risque d'échec pour l'animation de la classe et pour l'organisation de la conversation. En effet, dans la culture chinoise, le problème de face personnelle empêche, dans la plupart des cas, la participation active devant un public si l'atmosphère n'est pas détendue. Dans ce cas, l'interpellation de l'enseignante paraît nécessaire pour le démarrage des activités afin d'éviter un risque d'échec de l'animation de la classe.

Dans l'acte suivant, c'est après un moment de silence que se situe l'interpellation de l'enseignante, ponctuée par un marqueur de structuration des échanges « *bon* ». Ce « *bon* », appui du discours, considéré comme « *articulateur* », signale que l'on va passer immédiatement à un autre acte langagier pour animer la conversation, « *on laisse la parole à Jeanne* ». Nous trouvons que l'interpellation de l'enseignante joue un rôle de démarrage impératif de la conversation dans l'animation de la classe et assure le retrait de l'enseignante *derrière le rideau* sur la scène de la classe.

Exemple issu du corpus ECy :

135. E: *je peux poser cette question / à un Français qui a fait une visite / en
Chine //
les vélos en Chine vous ont frappé / au cours de votre visite
en Chine ↑*

Isabelle ↓

(elle pose la question à une étudiante qui s'appelle Isabelle)
136. At: *oui ↓
c'est le vélo en Chine // ...*

Exemple issu du corpus ETp :

41. E: *l'arbre de Noël*

alors Suzanne

l'arbre de Noël /

*il est comme ça **

(elle dessine mal l'arbre de Noël au tableau)

Il est facile de trouver d'autres exemples d'interpellation des enseignantes dans la classe (1) et la classe (2). La gestion des tours de parole est souvent réalisée en classe de langue par cette stratégie interactionnelle. Il est à noter que les enseignantes native et non natives font leur interpellation par le prénom français des apprenants.

VII.2.2. La gestion de la prise de la parole sans nomination

En classe chinoise de langue étrangère, par exemple dans celle de FLE, l'enseignant organise ses activités d'enseignement devant un public composé d'une vingtaine d'apprenants. L'objectif d'animation de la classe est de rendre tous les étudiants actifs dans la participation aux activités didactiques. Or, si l'interpellation est importante, elle n'est pas suffisante. Elle souligne la position dominée des apprenants dans l'animation de la classe et l'échec d'organisation de l'enseignant du point de vue didactique, s'il y a trop recours. Au cours des activités didactiques, l'interpellation n'est pas l'objectif principal de l'enseignant. Son attente est la participation active des étudiants.

Une autre stratégie de gestion de la prise de la parole est marquée dans nos corpus enregistrés en classes de FLE par la libre prise de parole, c'est-à-dire que les enseignantes lancent une question sans préciser qui doit répondre : c'est une question pour toute la classe. Cette stratégie didactique permet aux enseignantes d'obtenir des réactions différentes non seulement au niveau de la réponse, mais aussi au niveau du décalage de temps de réaction des apprenants. Elles gagnent ainsi une grande liberté dans l'organisation des activités. Par exemple, elles peuvent choisir la bonne réponse pour donner un exemple, ou bien elles sélectionnent une mauvaise réponse pour analyser la cause de l'erreur.

Exemple issu du corpus ECy :

116. E : *la conjugaison du verbe feindre // c'est comme quel verbe ↑*
117. As : *interrompre //*
atteindre
118. E : *interrompre / c'est comme feindre / ↑*
feindre // c'est comme atteindre ↓
alors comment conjuguer le verbe

Cet échange est composé de trois tours de parole pris respectivement par l'enseignante et certains apprenants en classe (1). En 116, l'enseignante focalise la question sur « *la conjugaison du verbe feindre* » dans le premier acte langagier de son intervention ; le deuxième lance la fausse question « *c'est comme quel verbe ↑* », pour toute la classe, sans préciser qui doit donner un autre verbe pareil à la conjugaison de « *feindre* ». Il est clair que l'intervention de l'enseignante consiste à savoir si les apprenants peuvent conjuguer correctement le verbe *feindre*. L'enseignante obtient en 117 tout de suite les deux réponses *interrompre* et *atteindre*. Certains apprenants pensent qu'il faut conjuguer le verbe *feindre* comme le verbe *interrompre*, et d'autres comme le verbe *atteindre*. Nous voyons clairement que l'élément d'animation de la classe se trouve dans l'intervention de l'enseignante en 118 ; c'est à ce moment qu'elle peut réorganiser les activités didactiques.

Elle peut alors reprendre la réponse incorrecte pour développer ses activités, Nous remarquons qu'en 118 l'enseignante repose sous forme de chiasme la question selon la production de certains apprenants « *interrompre / c'est comme feindre ↑* ». Elle exploite la réponse incorrecte dans la première partie de son intervention pour attirer l'attention de ceux qui ont mal répondu. Dans la deuxième partie de son intervention, l'enseignante juge la réponse en en affirmant « *feindre c'est comme atteindre ↓* ». La dernière partie de son intervention replace les apprenants dans l'animation des activités didactiques. Le connecteur du discours « *alors* » marque une pause d'officialisation et prépare l'enchaînement pertinent avec la question « *comment conjuguer le verbe* » qui n'est autre qu'une reformulation de la première interrogation.

Le caractère commun des stratégies de ces trois enseignantes nous paraît suffisant à étayer notre analyse sur ce problème.

VII.2.3. La stratégie favorable à la production des apprenants

Nous avons dit que le rôle de l'enseignant en classe de langue étrangère est de *faire dire* les apprenants en langue cible. Un bon enseignant en langue n'est donc pas celui qui parle beaucoup, c'est celui qui fait *dire*, qui rend son public conscient de l'acte d'apprentissage. Il en résulte que l'enseignant doit essayer de saisir toutes les occasions pour solliciter la parole des apprenants afin qu'ils puissent pratiquer la langue cible en classe.

En ce qui concerne l'intervention de l'enseignant en classe de langue, nous nous

posons les questions suivantes: Comment intervient-on? Quand intervient-on? Si l'intervention de l'enseignant s'effectue à un moment défavorable, il en résultera pour l'apprenant plus d'embarras que de désir de parler. Par contre, si l'enseignant fait son intervention à un moment approprié, dans la production d'un apprenant, cela stimulera non seulement la production mais encore l'animation dans la classe.

Exemple issu du corpus ECg :

23. JI: *alors*
d'abord je suis absol
absolument / euh d'accord avec Lilas//
ensuite / j'ai une question pour tout les classes /
ah pendant les toutes //
les toute la classe /
pendant le tremblement de terre //
ah une vieil /
vieille dame / ah refuse réchapper /
parce que /
parce qu'elle est /
est / etc
parce qu'elle est nue // tout est nu
(rire de toute la classe)
qu'est ce que vous pensez / ah à cela
24. E: *c'est une bonne question*
25. JI: *euh mais / je crois que*
c'est une dame qui respecte / euh toujours à la re //
re
26. E: *réputation*
27. JI: *réputation*
28. E: *c'est important pour une femme n'est ce pas †*
qui //
elle a raison //
il y aurait quelque chose n'est-ce pas †

En classe (3), nous observons que ces échanges entre l'enseignante et l'apprenant JI, sont composés de 6 tours de parole en forme alternative. En 23, JI joue le rôle d'animateur puisque c'est lui qui pose une question à toute la classe ; Il a d'abord exprimé, dans la première partie de son intervention, son accord avec la locutrice précédente et l'argumentation qu'il développe provoque le rire de tous.

La production de JI en 23 nous expose 3 relations interactionnelles constituées en éléments : $A + B^0 + (B^1 + B^2) + C$.

- A : la prise de parole après celle des autres (*alors d'abord être d'accord avec...*)
- B⁰ : l'objectif de la prise de parole (ensuite j'ai une question pour toute la classe) comprenant deux actes langagiers : B¹ = acte directeur pour replacer dans le contexte (*dame refuse réchapper*) et B² = acte subordonné concerne l'argumentation (*parce que ...*)
- C : la reformulation de la question mentionnée dans le B⁰ (*qu'est-ce que vous pensez / ah à cela*)

La question de JI joue ici le rôle de sollicitation pour toute la classe.

En 24, nous voyons la réaction de l'enseignante, en tant qu'organisatrice d'une activité collective, par rapport à la sollicitation « *c'est une bonne question* ». L'intervention du professeur en 24 remplit deux fonctions interactionnelles à la fois: l'encouragement pour JI et l'animation de la classe. JI a posé une bonne question et la question est intéressante pour toute la classe. L'enseignante espérait que la question pourrait susciter dans la suite de la conversation une discussion passionnée et une participation active.

JI a repris la parole en 25 pour exprimer son avis personnel (*eah mais / je crois que ...*). En 26, l'intervention de l'enseignante (en fonction de souffleur) « *réputation* » est évidemment l'apport d'une aide linguistique. L'enseignante a continué après la reprise de JI en 27, à animer la classe, en appréciant que la réputation soit importante pour une femme. Le double emploi du connecteur illocutoire « *n'est-ce pas* » dans le même tour de parole réalise deux relations interactionnelles : d'abord la confirmation de l'avis de JI et ensuite le renvoi du tour de parole à celui-ci pour solliciter l'accord des autres.

En classe (2), l'enseignante française developpe une stratégie différente : son objectif est de construire une scène linguistique qui facilite les pratiques langagières des étudiants.

Exemple issu du corpus EFp :

18. A3 : *la neige*
19. E : *la neige †*
 ah (!)
 oui
 pourquoi la neige †
20. A : *l'hiver est //*
 Noël est en hiver †
 (elle écrit le mot « la neige » au tableau)

En 19, l'enseignante pose une fausse question pour solliciter de l'apprenant une argumentation qui vise à la réalisation de sa production langagière. L'écriture « *la neige* » par l'enseignante au tableau officialise la production de cet apprenant.

Il est certain que le rôle de l'enseignant est essentiel dans le rapport enseignement /

apprentissage même si les apprenants sont amenés à occuper la scène linguistique dans la classe de conversation. Comme le rappelle L. Porcher, « *le rôle de l'enseignement est alors celui d'une aide à l'apprentissage et consiste à mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre.* » (L. Porcher 1995 :26). L'enseignant, en position dominante sur le plan linguistique et social, demeure l'expert et le maître qui dirige l'interaction. F. Cicurel (1991 :262) précise : « *Le professeur est en position haute (il dit de faire, il donne un jugement, des consignes de travail etc.). L'apprenant, lui, exécute, doit accepter la clôture de son champ de parole* ».

VII.2.4. Le changement de la position interactionnelle

L'acquisition de la langue étrangère en contexte universitaire et dans le milieu-classe demande aux apprenants de réaliser deux tâches en même temps, sous la direction de leur enseignant: d'une part, ils doivent acquérir la langue au moyen de laquelle ils essaient de communiquer, et d'autre part, ils doivent communiquer en utilisant la langue qu'ils essaient d'apprendre. Or, plus on communique, plus on a accès aux données de la langue cible ; et plus on obtient de réactions des interlocuteurs, plus on a de chances de progresser. Le progrès et la possibilité de communication sont donc en étroite interaction.

L'enseignement s'appuie sur l'interaction didactique pour organiser l'apprentissage du vocabulaire, les exercices grammaticaux ou l'entraînement structural. Pour mettre les apprenants dans la pratique de la communication didactique, l'enseignant essaie de provoquer toutes les occasions de pratiquer la langue cible dans la communication simulée.

Pour la classe en forme traditionnelle prise en charge par une lectrice française, nous notons dans le corpus un moment où le déroulement de l'interaction didactique est orienté par les apprenants et non par l'enseignante, avec donc un changement de position interactionnelle : l'enseignante laisse les apprenants lui poser les questions qui les intéressent afin de stimuler une participation active.

L'extrait ci-dessous est un exemple issu du corpus EFp. L'objectif est de faire savoir aux apprenants comment les Français passent Noël. Pour animer la classe, l'enseignante laisse la position directive aux apprenants afin qu'ils puissent poser les questions qui les intéressent culturellement.

Exemple issu du corpus EFp .

175. E : ... *alors par groupe de 3 ou de 2*
vous allez écrire / 2 questions à Véronique pour
comprendre connaître Noël en France
c'est comment /
2 questions vous allez écrire /
mais moi je connais bien

2 questions

*ça va ↑
oui
(elle discute avec des apprenants dans la préparation des questions)*

*posez
posez des questions passer Noël ↑
voilà la question ↓
est-ce que tout le monde passe Noël ↓ oui ...*

Ici le discours de l'enseignante a pour objectif de solliciter la participation aux activités didactiques. Après l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, l'enseignante veut quitter le centre de la scène, se mettre à côté des apprenants pour répondre à leur question concernant Noël en France. Nous voyons, dans cette partie, un changement de la position interactionnelle entre l'enseignante et les apprenants : les questionneurs sont les apprenants, l'enseignante devient celle qui est capable de répondre aux questions des apprenants. Elle devient informatrice.

Le changement de position se caractérise par la proposition d'organisation de la part de l'enseignante « *par groupe de 3 ou de 2* », connectée par un marqueur « *alors* », lequel permet interactionnellement à l'interlocuteur de changer le sujet du discours. Structurellement, nous remarquons que le connecteur « *alors* » ferme le discours précédent qui concerne la différence entre la France et les pays anglophones pour fêter Noël, l'enseignante passe alors au sujet suivant qui concerne l'organisation des activités didactiques.

Ensuite elle donne à toute la classe la consigne en chiasme :

« *vous allez écrire↑ 2 questions à Véronique ...*

2 questions vous allez écrire↑ ».

Cette reformulation exprime à la fois la volonté de l'enseignante de céder la place aux apprenants et celle de se retirer à côté de la scène afin que les apprenants puissent arriver à « *posez des questions passer Noël↑* ».

En classe (3), au moment de la transposition, se remarque le changement total de la position interactionnelle entre l'enseignante et son groupe d'apprenants. Les règles de circulations de la parole sont très différentes de celles d'une classe traditionnelle, caractérisée par une alternance régulière de prise de parole entre enseignant et apprenant. En effet, dans notre corpus, nous notons de longs passages où l'enseignante n'intervient pas et où les apprenants communiquent vraiment, se regardent et donnent tous les signes interactionnels qui engagent la parole et permettent de la céder aux autres. Il nous faut signaler que ce changement de position n'entraîne aucun changement radical de la place institutionnelle : la place dominante de l'enseignante dans l'enseignement / apprentissage ne change pas et la relation enseignant-enseignés reste toujours la même. Ce changement de position interactionnelle, bien que total, vise à la

pratique langagière avec une participation massive des apprenants : parallèlement à leur conversation, une interaction entre enseignante/enseignés (qui présente les caractéristiques didactiques) se déroule durant la conversation. L'intervention de l'enseignante apparaît à tous les moments où elle remplit les fonctions de l'enseignant : informateur, meneur, évaluateur, support linguistique et surtout locuteur savant en langue cible.

Nous remarquons que le changement de la position entre l'enseignante et les apprenants permet l'animation des activités didactiques. C'est grâce à l'animation que les apprenants prennent la parole dans la pratique communicative ; et que les apprenants deviennent plus actifs dans l'apprentissage et dans la participation. C'est grâce à l'animation que l'enseignante réalise sa fonction et qu'elle arrive à ne pas solliciter la pratique langagière des apprenants. D'après F. Cicurel, c'est à travers cette fonction de distribution des tours de parole que l'enseignant assure la cohérence discursive des échanges et l'animation de la classe. Quand la classe est animée, nous voyons que l'importance de la distribution des tours de parole est relative ; quand la classe est moins animée ou quand l'enseignant remarque que certains apprenants ne sont pas très actifs en classe, la distribution des tours de parole paraît nécessaire par la nomination, par le regard ou par un geste sollicitatif.

VII.2.5. La structure complexe des tours de parole dans l'interaction didactique

En classe de langue étrangère, la tâche principale de l'enseignant est de faire pratiquer la langue cible par les étudiants, soit sous forme orale, soit sous forme écrite. La pratique s'effectue normalement, sous la direction de l'enseignant, sur un élément linguistique ou sur un thème déterminé préalablement par le professeur ou par le manuel dans une situation institutionnelle. Comme C. Kramsch (1984 :78) l'a souligné « *tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction* ». L'apprentissage est donc un processus interactif entre le professeur et son groupe d'apprenants. C'est l'enseignant qui joue le rôle prépondérant dans le déroulement des activités didactiques au cours de l'apprentissage.

Dans une communication quotidienne simple, la structure d'un échange verbal se manifeste en forme de trois tours de parole :

Salutation + Demande d'information	1.
Réponse	2.
Salutation	3.

Exemple :

A : Bonjour, quelle heure est-il ? S'il vous plaît.

B : Il est deux heures.

A : Merci beaucoup.

Pendant l'apprentissage collectif, l'échange des tours de parole est un échange de « *produits* ». Dans l'interaction didactique entre l'enseignant et un apprenant, normalement la structure des tours de parole se manifeste aussi en forme de trois tours de parole :

Question de l'enseignant	1.
Réponse de l'apprenant	2.
Réaction évaluative de l'enseignant	3.

Exemple :

E : Quelle heure est-il ?

A : Il est deux heures.

P : Très bien.

Mais dans l'organisation des activités didactiques, la structure des tours de parole d'interaction est souvent plus complexe que les deux précédentes, parce que l'enseignant, locuteur-organisateur, essaie toujours de faire dire aux apprenants, en langue cible. L'objectif d'enseignement et la stratégie d'animation rendent subjectivement les tours de parole longs et compliqués. Dans l'animation de l'interaction entre l'enseignant et un apprenant, la structure des tours de parole peut se manifester en forme suivante :

E : Question (ou sollicitation) de l'enseignant

A : Réponse de l'apprenant

E : Demande d'explication de l'enseignant

A : Explication de l'apprenant

E : Réaction de l'enseignant

A : Reproduction de l'apprenant

E : Officialisation de l'enseignant

Exemple EFp :

17. E : ... *et puis † /// (un moment de silence)*
 18. A3 : *la neige*
 19. E : *la neige †*
 ah (!)
 oui
 pourquoi la neige †
 20. A : *l'hiver est // Noël est en hiver †*

 21. E : *bien sûr parce ::*
 (elle écrit le mot « la neige » au tableau)
 22. A4 : *parce que Noël est en hiver*
 23. E : *bien sûr Noël est en hiver †*
 souvent en Chine en France il fait froid_...

En ce qui concerne l'animation portant sur le temps, l'enseignant peut se servir du mode translinguistique pour gagner du temps dans son organisation des activités. En ce qui concerne l'animation portant sur la prise de la parole des apprenants, l'enseignant distribue la parole aux apprenants de manières différentes.

VII.3. Les caractéristiques de la stratégie interactionnelle des enseignantes

Il nous faut rappeler ce que dit C. Germain sur les types des activités didactiques. Selon lui, le didactème, unité minimale de l'étude de l'enseignement des langues, est composée de deux parties simultanées : « *forme et contenu* ». Le contenu d'enseignement est exprimé en formes différentes, et les différentes formes assurent le contenu d'enseignement pour l'enseignant et celui d'apprentissage pour l'apprenants. C'est ainsi que C. Germain a répertorié selon le corpus constitué essentiellement de la leçon « *L2* » enregistrée sur cassette, plusieurs formes d'activités didactiques : présentation / pratique / transposition / exploitation / révision / correction / vérification.

Pour tenter d'interpréter clairement la situation linguistique de nos trois corpus, nous proposons le tableau ci-dessous pour localiser les trois différentes classes prises en charge par nos trois enseignantes:

Didactèmes	Classe (1)	Classe (3)	Classe (2)
Présentation			
Pratique			
Transposition			
Exploitation			
...			

Ce tableau expose clairement que les deux classes en forme traditionnelle (1) et (2) se situent dans l'étape de la pratique et la classe (3) dans celle de la transposition selon le didactème proposé par C. Germain.

Selon C. Germain, la pratique constitue une activité indispensable de l'apprentissage de la langue étrangère dans le cadre universitaire. Cette étape, située immédiatement après la présentation de l'information de savoir, consiste à *faire dire, faire produire*. Elle est donc la deuxième étape du processus. Si apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à parler, comment en effet le faire sans pratiquer.

La pratique construit en classe de langue une scène linguistique et communicative, dans laquelle chaque élève joue son rôle de *musicien linguistique* à partir des activités didactiques : tout comme la répétition d'un concert avant sa présentation en public.

L'observation des interactions en classes (1) et (2) permet de voir comment les enseignantes exploitent la pratique langagière des apprenants pour mener les activités didactiques en situation pédagogiquement différente. De plus, notre observation révèle, de façon évidente, que les enseignantes accordent, toutes, une grande attention à la pratique des apprenants au cours de leur travail. Pour elles, la pratique linguistique en forme interactionnelle constitue une étape importante, après la présentation du savoir. C'est en pratiquant qu'on apprend à parler, à communiquer, ce qui nous permet d'envisager la classe de langue étrangère comme une scène tournante, dont une facette est consacrée à l'apprentissage du savoir, et l'autre est destinée à sa pratique sous la direction de l'enseignant. Cette dernière acquiert une importance considérable, car la présentation du savoir est une étape individuelle, qui concerne le discours et les exemples de l'enseignant. La scène de pratique, elle, exige non seulement une participation nombreuse, mais aussi complexe à gérer, parce qu'elle doit prendre en compte facteurs imprévus. Il est facile de comprendre pourquoi l'enseignant y attache beaucoup de son énergie et pourquoi la pratique constitue une étape indispensable dans l'enseignement de la langue étrangère. C'est pourquoi C. Germain l'a mise au deuxième rang dans sa division des activités didactiques.

La pratique provoque la production des élèves. Il s'agit de faire d'une pierre deux coups : assurer la maîtrise de la langue par l'interaction, tout en approfondissant un point du programme d'enseignement, et élever la compétence communicative des apprenants.

Dans sa recherche sur les formes des activités didactiques, C. Germain (2001 :460) définit le terme « *transposition* » comme un étape importante, en affirmant que « *la transposition a pour but de faire transposer dans la vie personnelle de l'élève les éléments nouvellement appris et le cas échéant, pratiqués. Il s'agit d'une sorte d'activité*

d'appropriation personnelle impliquant directement les élèves dans leur vie. Cette activité se rapproche de l'usage de la langue visé dans la vie réelle ». D'après lui, nous pouvons considérer la transposition comme pré-communication réelle avec le savoir-faire que les apprenants viennent d'apprendre. C'est le prolongement de la pratique dans le processus de l'apprentissage. En effet, le but de notre enseignement n'est pas seulement l'information portant sur le savoir, comme on le dit souvent, mais de *faire comprendre*, de *dire faire* et de *faire dire*, c'est-à-dire de faire incorporer le savoir dans la communication.

L'observation de la classe (3) en étape de transposition nous permet de voir comment l'enseignante, organisatrice des activités didactiques, met son groupe d'apprenants dans les meilleures situations pour apprendre à communiquer. Il est nécessaire d'indiquer que la transposition est différente de la pratique, car cette dernière est plutôt une copie ou une répétition mécanique du savoir-faire, et la première, une application individuelle et réelle de savoir-faire même en situation didactique. En raison de l'avantage didactique de la transposition dans l'apprentissage, l'enseignante l'utilise souvent comme facteur d'animation pour susciter l'envie des apprenants à participer à la communication et pour animer le « *savoir utiliser* » (L. Porcher 1995 :62) de la langue. Ce corpus nous permet de remarquer, durant la même séance, deux interactions qui se développent simultanément : une interaction de type didactique entre l'enseignante et son public et une autre, de type conversationnel entre les apprenants.

En raison de la place considérable de la transposition dans l'enseignement de la langue étrangère, tous les enseignants lui accordent une grande attention. Ils essaient de saisir le moment approprié pour conduire la classe à la transposition si les facteurs extérieurs le permettent, comme par exemple, le temps, le contenu de l'enseignement, le niveau linguistique des apprenants etc.

Il nous faut indiquer qu'au moment de la transposition qui est souvent considérée, en cadre didactique, comme communication temporairement réelle, il existe provisoirement un changement de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et son groupe d'apprenants. Si nous exceptons l'évaluation réactive de l'enseignant après la production des apprenants, nous pouvons dire que les échanges verbaux entre eux traduisent la relation communicative au lieu de la relation didactique : ils se trouvent momentanément en position égale, comme deux interlocuteurs dans une communication réelle.

VII. 3.1. La pratique langagière et la typologie des questions

La question a une fonction très importante dans l'animation de la classe de langue étrangère, elle permet à l'enseignant de « *vérifier si l'apprenant sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de ce savoir-dire et / ou de savoir-faire* » (D. Boissat 1991 :264). C'est grâce à elle que l'enseignant met son public en interaction didactique. Pour cette raison, beaucoup de didacticiens et linguistes ont accordé une attention particulière à la question dans l'enseignement / apprentissage.

Dans la communication réelle, la question est un « *énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de L2 un apport d'information* » (C. Kerbrat-Orecchioni 1991 :14). Pourtant dans l'interaction didactique, la finalité de la question est beaucoup plus complexe que celle de la communication quotidienne.

Comme D. Boissat (1991 :266) l'a souligné, l'enseignant « a pouvoir de poser à la fois des questions légitimes conformément au droit naturel, lié à l'usage social du discours, et des questions légales (même illégitimes) relevant d'un droit proprement institutionnel en vertu de l'existence du contrat didactique. »

Dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangère, nous remarquons que la question didactique en classe, autant que celle d'examen où le questionneur connaît déjà la réponse sont considérées comme de *fausses questions* (D. Boissat 1991 :266). Elles ont comme but la construction linguistique, avec la motivation, d'amener l'apprenant à faire, à l'intention de l'enseignant, une production langagière qui offre une information particulière. Le contrat didactique autorise l'enseignant à employer la feinte et la simulation à des fins de démonstration langagière.

Exemple issu du corpus ECh (séance cinq)

15. E. ... *est-ce que la France est plus grande
est ce que la France est un pays plus grand que la Chine* ↑

En classe de langue, nous observons aussi que la question didactique peut avoir pour but d'obtenir une information que l'enseignant ne connaît pas ; ce type de question est appelée « *vraie question* » (D. Boissat 1991 :266). Pour mieux préparer l'apprenant à une communication hors classe et à une prise en charge de son apprentissage, l'enseignant peut momentanément poser des questions plus personnelles, plus en relation avec le vécu de l'apprenant.

Exemple issu du corpus EFp :

257. E : ... *et vous êtes bouddhistes bouddhistes* ↓
je ne sais pas,
je ne sais pas
dites-moi ...

Dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, la question est naturellement devenue un des dispositifs les plus souvent utilisés par l'enseignant en classe. Comme L. Dabène et F. Cicurel (1990 :23) l'ont indiqué « *ce qui frappe l'observateur d'un cours de langue est le fait que l'enseignant procède presque exclusivement par questions.* » La question orale est un trait spécifique de la classe de langue. Nous n'imaginons pas un enseignant qui ne poserait pas de question. Qu'elle soit fausse ou vraie, elle permet d'animer la classe, parce qu'elle est un acte illocutoire dans la communication. Beaucoup de chercheurs travaillent sur ce point depuis longtemps ; la question est devenue le premier outil pour animer les activités didactiques et pour motiver les apprenants dans leur apprentissage. De plus, elle laisse la possibilité à l'enseignant d'orienter les apprenants dans la direction souhaitée.

Dans l'animation d'une classe, savoir poser des questions aux apprenants constitue

une stratégie didactique pour l'enseignant de langue étrangère.

Examinons ici le questionnement pour montrer comment l'enseignante native et l'enseignante non native l'utilisent pour organiser l'interaction didactique.

Pour la classe (1), l'enseignante chinoise exploite les fausses questions ou les questions grammaticales du manuel pour provoquer l'animation de la classe. Il faut indiquer ici qu'il est vraiment difficile pour elle de poser des questions en cadrage « *grand angle* » (D. Boissat 1991 :276), car le contenu préalablement déterminé du manuel ne lui permet pas d'élargir son terrain de travail ; elle est obligée de finir en temps limité la tâche d'enseignement du jour. C'est le contenu du manuel qui règle ses activités didactiques et l'empêche d'avoir autant de liberté que ses collègues. En effet, l'enseignante doit conduire les étudiants dans la pratique propre à la leçon en suscitant la transformation orale des expressions qu'ils viennent de rencontrer dans le texte. La production des apprenants est donc exigée linguistiquement à cette étape. Nous allons nous attacher à trouver les caractères particuliers de cette stratégie du questionnement.

Dans notre analyse du corpus ECy, nous découvrons que malgré son caractère contraint, la classe est animée :

Par de fausses questions concernant la compréhension orale. 1.

66. E : ... *alors ↓ écoutez // la phrase (!)*
comment trouves-tu ↑ ce jouet pour ton fils ↑
jouet ↑ qu'est-ce que c'est / jouet ↑

L'intervention en 66 comprend deux parties. La première partie est amorcée par un marqueur interactionnel « *alors* » qui borne la fin de l'échange précédent et par la consigne « *écoutez // la phrase (!)* » qui annonce un nouvel échange. Sur le plan de la question, l'enseignante élabore une stratégie didactique d'animation de la classe. La première fausse question est issue du manuel, elle demande aux apprenants d'y répondre, en utilisant l'expression préconisée par le manuel. L'enseignante n'a pas d'autre choix que de suivre le programme d'enseignement préalablement déterminé par le manuel. Mais en réalité, nous remarquons que l'enseignante va animer les activités didactiques en élaborant une nouvelle question en fonction des réactions des apprenants. La deuxième question « *qu'est-ce que c'est / jouet ↑* », posée en métalinguistique, vise à vérifier si toute la classe connaît ce mot « *jouet* ». La seconde question, dépendante de la première, a un rôle d'animation. Il en est de même pour la question en 13 « *qu'est-ce que c'est des avis ↑ xxx* » et en 15 « *est-ce qu'on peut dire // faire un avis pendant* », etc (cf. le corpus ECy)... Ce genre de question explicative est une caractéristique du questionnement de l'enseignante dans l'animation de la classe.

Par une fausse question concernant la correction de la faute grammaticale de l'apprenant. 1.

34. Aso : *eah ::*
 non ↓ je //
 je //
 je n'ai pas besoin de / une heure
 ah :: en moins //
 en moins / de une heure ↓
35. E : *je /*
 tu peux dire //
 pardon ↑
 vous pouvez écrire ^
 je n'ai pas besoin / d'une heure / pour écrire cette lettre ↓
- mais / si on veut utiliser l'expression / en moins de / comment il*
 fait faire la phrase ↓
36. Aso . *ah ..*
 je ne peux pas écrire une lettre / en moins d'une heure ↓

La production de la forme linguistique correcte constitue l'objectif de ces activités didactiques, exigé par le programme. Bien que la production de l'apprenant soit acceptable au niveau de la communication, l'enseignante fait quand même une intervention afin d'orienter la production langagière de l'apprenant vers celle qu'elle souhaite. En 34, la production de l'apprenante Aso est acceptable sur le plan de la communication (*je n'ai pas besoin de / une heure ah :: en moins // en moins / de une heure ↓*). Dans la première partie de l'intervention de l'enseignante en 35, nous observons son évaluation positive : « *vous pouvez écrire ↑ je n'ai pas besoin / d'une heure / pour écrire cette lettre ↓* » ; dans la deuxième partie, elle relance la question accompagnée d'une proposition correctrice sous la forme conditionnelle pour obtenir la formulation correcte « *en moins de + temps* ». C'est la question relancée qui oblige Aso à refaire la transformation en suivant strictement la forme exigée par le manuel et attendue par l'enseignante.

Ce sont de fausses questions qui constituent dans la classe (1), la stratégie interactionnelle de l'enseignante chinoise. Mais dans la classe (2) prise en charge par l'enseignante française, nous rencontrons non seulement de fausses questions, mais aussi des vraies. Après avoir analysé nos corpus, nous observons que la classe (2) est menée

Par de fausses questions.

1.

1. E: *alors aujourd'hui nous sommes quel jour ?*
 2. As: *nous sommes le 25/26 25/26. x...x*
 3. E: *le mercredi ?*
 4. As1: *25/ x...x*
 As2: *26 x...x*
 5. E: *le mercredi 25 ?*
 6. As: *26. x...x*
 7. E: *je préfère le mercredi 26 décembre ↓*

Au début des échanges entre l'enseignante et les apprenants, la fausse question « *alors aujourd'hui nous sommes quel jour* » voit immédiatement naître 3 interventions animées. En 2 As, nous voyons l'opposition entre deux groupes d'apprenants, en 4 cette opposition est devenue plus évidente, et en 6 toute la classe s'est mise d'accord. En 7, l'intervention de l'enseignante démontre une fois encore que c'est une fausse question.

Par de vraies questions.

1.

89. E: *il est
il est
il est né
il est né quand ?
quel jour ?
25 décembre ↓*
 90. A:
 91. E: *oui*

il est né le 25 décembre ↓

bien

il est né le 25 décembre ↓

ça va ↑

il est né le 25 décembre ↓

ça va ↑

ça va ↑

ça va ↑

ça va ↑

(elle demande aux étudiants respectivement.)

alors ça va un peu ↑

ou ça va ↑

écoutez la question ↓

tu es né quand ↑

je suis né ↑

(elle dirige le doigt vers elle-même)

Après une question pédagogique (en 89), l'enseignante passe tout de suite à une vraie question. Le déplacement d'une fausse question à une vraie pour but d'évaluer la bonne maîtrise de l'expression « être né(e) + la date ». Et il permet également de créer, temporairement, dans la classe, un lieu de communication réelle entre les interactants. Les tours de parole de l'enseignante comprennent ainsi deux types de question, une fausse en 89 pour la pratique de la connaissance linguistique, et une vraie en 91 pour la pratique de la communication à venir.

Par de fausses questions reformulées sous des formes linguistiques courtes et simples. 1.

45. E : *c'est un arbre*
un petit sapin spécial
il s'appelle comment ↑

77. E : ... *Jésus Christ c'est quoi ? ↓*
c'est qui ↓ Jésus Christ. ↑

La stratégie du questionnement est caractérisée par la simplicité structurale du discours de l'enseignante et la reformulation de ses questions. La question pédagogique y apparaît proche de la question communicative. Il est clair que l'enseignante native possède l'avantage non négligeable de pouvoir poser des questions à l'improviste, sans besoin de préparation linguistique pour animer ses activités didactiques de classe.

257. E : *qu'est-ce que vous faites †*
vous bouddhisme
peut-être bouddhisme

Par la répétition ou la reformulation de la question posée par l'apprenant. 1.

178. A : *est-ce que tu vas à l'église †*
179. E : *est-ce que tu vas à l'église †*
l'église †

Dans l'objectif d'animer la classe, l'enseignante utilise la question de l'apprenant pour développer le contenu de son enseignement ; en 178, nous avons la question posée à l'enseignante, et en 179, nous avons immédiatement la répétition de cette question par l'enseignante qui signale ainsi, à toute la classe, qu'elle va répondre au problème concernant la religion. Nous remarquons que cette question appelle une étape discursive composée des éléments relatifs à la fête de Noël en France : problème de religion, messe de minuit, chants de Noël, vœux de Noël. etc. (cf. le corpus EFp)

Par la cohérence des questions au niveau du thème de discours. 1.

13. E : *... qu'est-ce que c'est la fête de Noël †*
15. E : *... il y a une mère Noël †*
19. E : *... pourquoi la neige †*
41. E : *...l'arbre de Noël † il est comme ça †*

Ces 4 questions portent sur le même thème d'activités didactiques, c'est-à-dire que tous ces échanges entre l'enseignante et son groupe d'apprenants se déroulent autour du vocabulaire concernant la fête de Noël ; il existe entre elles une cohérence thématique.

Dans la classe (3), l'enseignante n'utilise pas fréquemment l'intervention interrogative par rapport à sa collègue française. Cette quasi absence est à l'origine de l'organisation

des activités didactiques et correspond à son objectif. Ayant l'intention de donner aux apprenants l'occasion de pratiquer le français en classe de conversation sous sa direction, l'enseignante se retire *derrière le rideau de la scène linguistique*, tout en jouant le rôle de *souffleur*. Pourtant, nous pouvons quand même remarquer qu'au moment de transposition, l'enseignante utilise une vraie question pour animer la classe. En d'autres termes, nous pouvons dire que l'animation de la classe conversationnelle se réalise

Par une vraie question qui demande aux apprenants d'exprimer leur opinion individuelle et leur défense argumentative sur un thème. 1.

1. E : ... *est-ce que l'on doit lutter comme le mexicain /...*

La marque linguistique « *est-ce que* » signe généralement une question fermée qui attend simplement une réponse positive ou négative. Mais cet acte langagier de l'enseignante en forme de question marquée par « *est-ce que* » n'attend pas ici une réponse simple en raison du verbe « *devoir* », qui a une fonction discursive. Il indique la possibilité d'avoir des opinions différentes sur le thème conversationnel donné.

Par une question interventionniste 1.

13. E : *quoi ↑ /*
 c'est quoi ↑

L'intervention interrogative en 13 s'inscrit au moment où l'apprenante Zf en 12 veut achever son discours en faisant une conclusion qui n'est pas claire. Pour prolonger la discussion et pour trouver une conclusion adaptée, l'enseignante utilise la question « *quoi ↑ / c'est quoi ↑* », reformulée, pour solliciter la participation des autres à l'atteinte de son objectif.

Par une question de l'apprenant 1.

23. JI : ... *pendant le tremblement de terre //*
 ah une vieil /
 vieille dame / ah refuse réchapper /
 parce que /
 parce qu'elle est /
 est /
 été
 parce qu'elle est mue //
 tout est mue (rire de toute la classe)
24. E : *qu'est ce que vous pensez / ah à cela*
 c'est une bonne question

Comme sa collègue française, une autre stratégie de l'enseignante est de profiter de la question de l'apprenant pour animer ses activités didactiques. En 23, dans son

intervention, Il veut poser une question à toute la classe. Avec la réaction collective qui s'ensuit, (*rire pour toute la classe*), on pourrait s'attendre à ce que l'enseignante considère la question comme très discutable. En effet, dans une classe chinoise, si l'on utilise le manuel de français rédigé par des experts chinois, il est impossible d'avoir une conversation au sujet d'une femme nue. Or, dans la classe de conversation sans manuel, l'enseignante valide la question de l'apprenant en affirmant « *c'est une bonne question* » en 24, conviant ainsi toute la classe à discuter, ouvertement et sans restriction, du sujet. Pour elle, l'objectif n'est pas de défendre une norme sociale, mais de faire parler les apprenants, de faire qu'ils expriment leur avis en langue étrangère. L'intervention évaluative de l'enseignante, sous forme appréciative, assure, à ce moment, l'animation de la conversation.

Par une question soulignée par le marqueur « n'est-ce pas » pour demander l'accord 1. des autres.

28. E : *c'est important pour une femme n'est-ce pas †*
 qui //
 elle a raison //
 il y aurait quelque chose n'est-ce pas †

L'intervention de l'enseignante, qui vise à encourager les apprenants à participer à la communication, révèle l'emploi d'autre type de question caractéristique : c'est la question qui sous demande l'accord aux autres. Ce type de question a fonction de l'imposer dans les échanges verbaux. En 28, les questions de ce type comprennent interactionnellement deux fonctions différentes : La première concerne le partage de l'avis avec JI (*la réputation, c'est important pour une femme*) ; La deuxième interprète implicitement une autre question par le pronom infinitif (*quelque chose*) afin d'introduire la suite de la conversation.

Ayant analysé ces trois corpus, nous voulons répéter ce que F. Cicurel (1990 :35) a souligné: « *il est certain que les questions ont une visée stratégique* » et indiquer que :

- Les fausses et vraies questions se succèdent (la plupart des questions sont de fausses questions) durant le processus des activités didactiques pour aboutir à l'animation de la classe. La fausse question est plutôt orientée vers la forme linguistique, la vraie question crée temporairement un lien de communication réelle entre l'enseignant et son public.
- La question de l'enseignant s'inscrit plutôt dans son intervention évaluative au cours de l'interaction didactique afin d'arriver à animer la classe.
- La question est vraiment une stratégie efficace pour l'enseignant dans l'animation des activités didactiques.
- L'enseignant sait utiliser, au cours des activités didactiques, des facteurs intéressants, des questions des apprenants pour animer la classe.

Les identités de stratégie dans le questionnement pour animer la classe se traduisent

dans les domaines suivants :

- Pour la classe (1), la question est longue, mécanique et préalablement programmée, elle vise à l'acquisition de la forme linguistique. La classe est souvent animée par de fausses questions. L'enseignant a moins de liberté pour élargir le terrain d'animation.
- Pour la classe (2), la fausse et la vraie questions sont proches de la situation de la communication réelle. Elles sont courtes et faciles. Dans l'animation des activités didactiques, l'enseignante française a une grande liberté pour poser des questions qui suivent les réactions des apprenants. Elle a un avantage linguistique et une compétence communicative en langue enseignée par rapport à ses collègues non natifs.
- Pour la classe (3), ce sont des questions ouvertes qui sollicitent l'avis de chaque participant sur le thème de conversation. La question courte et simple est posée d'une manière sollicitative et communicative avec un objectif pédagogiquement clair : *faire dire*.

L'étude et l'analyse de la question mettent en lumière le rôle des questions, considérées comme une des stratégies interactionnelles menées par l'enseignants dans l'animation de la classe. Nous observons dans nos corpus que grâce aux questions, les professeurs motivent les étudiants à participer aux activités didactiques. Aussi pouvons-nous affirmer que la question anime la vie de la classe.

VII.3.2. La pratique langagière et la variation codique

Dans cette partie nous utilisons le terme *variation codique* pour caractériser « *en milieu exolingue* » (L. Dabène 1990 :8-9) une activité didactique dans l'interaction entre l'enseignant et son public ou entre les apprenants. La variation codique signifie qu'au moment nécessaire, on parle une autre langue que la langue enseignée au cours des activités didactiques. L'emploi de cette seconde langue dans l'interaction construit le pont translinguistique qui va permettre d'accéder facilement au sens dans l'intercompréhension.

Dans notre travail de recherche, nous voulons employer ce terme à la fois pour décrire des échanges en chinois entre l'enseignant et ses apprenants et pour analyser la nécessité de la variation codique dans l'organisation de la classe de FLE.

Dans notre champ d'application, la variation codique se manifeste de deux manières : traduction en langue maternelle pour une proposition et alternance codique en langue maternelle pour un terme, afin de faciliter l'intercompréhension.

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement d'une langue étrangère, la méthode de grammaire-traduction a été un des outils les plus fréquemment utilisés. Il y a une influence considérable de cette méthodologie dans les manuels rédigés par des experts chinois de français. Cela nous démontre que cette méthode garde encore sa valeur dans l'événement d'enseignement / apprentissage du FLE en Chine. Jusqu'à aujourd'hui, dans les manuels destinés à l'usage des apprenants débutants, la présentation de la grammaire et du vocabulaire de chaque leçon est en chinois, y compris

les notes pour faciliter la compréhension du texte. Le thème et la version à l'écrit ou à l'oral constituent une partie importante des exercices de la leçon. En Chine, à l'université, l'enseignant transmet le savoir linguistique aux apprenants débutants principalement en bilingue, c'est-à-dire en français d'abord, en chinois ensuite pour que les apprenants puissent comprendre. Dans cette situation exolingue, le parler bilingue est nécessaire ou même requis. C'est pour cette raison qu'en classe de débutants, c'est toujours l'enseignant chinois qui donne le cours principal à l'université : 8 heures par semaine au moins. L'altérité linguistique devient un trait identitaire dans l'enseignement / apprentissage en Chine par rapport à celui du CIEF à Lyon 2 en France.

Au sujet de la variation codique, elle se manifeste aussi en classe avancée à l'université en Chine, parce que la formation des traducteurs, des interprètes, des guides touristiques, des fonctionnaires francophones etc. est également la finalité de cet enseignement universitaire. Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi en troisième et quatrième années universitaires, on ajoute dans le programme d'enseignement du FLE, un cours de traduction et un cours d'interprétation bilingue.

La traduction est considérée encore dans l'enseignement universitaire comme outil traditionnel de l'enseignement du FLE ; la méthode de grammaire-traduction est employée comme procédé de présentation, d'explication et d'assimilation des formes linguistiques, surtout au niveau des débutants. C'est un procédé traditionnel d'explication lexicale ou grammaticale ; et, en effet, la traduction en langue maternelle rend « *les explications plus claires, plus courtes et plus complètes* » (C. Puren 1988 :124).²⁴ Nous pensons qu'en milieu exolingue, dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, l'emploi de la langue maternelle est nécessaire afin d'économiser du temps dans l'organisation de la classe : la langue maternelle joue le rôle d'intermédiaire pour la compréhension.

L'alternance codique permet aussi, dans l'animation de la classe, une accélération du déroulement des activités didactiques. Si l'enseignant fait en français l'explication d'un terme spécial, cela peut prendre beaucoup de temps pour que les apprenants puissent le saisir et l'activité principale en sera réduite d'autant. Parfois l'enseignant non natif est obligé d'utiliser l'alternance codique pour faire accéder rapidement à la compréhension ; quant au natif, il doit profiter de la compréhension des autres (apprenants ou observateur par exemple) pour mettre rapidement les apprenants dans la compréhension.

Pour cette raison, nous remarquons, dans nos corpus enregistrés dans les classes traditionnelles, que la traduction et l'alternance codique sont marginalement utilisées pour continuer à organiser les activités didactiques, que ce soit dans la classe prise en charge par l'enseignante non native ou par l'enseignante native. Bien que notre objectif soit de former des apprenants au bilinguisme, aucun professeur ne donnera le cours de français en chinois, parce qu'apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à réfléchir d'une autre manière. Durant notre observation, l'enseignante native et la non native utilisent la stratégie translinguistique pour faciliter de façon localisée la pratique du savoir linguistique.

La pratique translinguistique se manifeste souvent après la répétition du discours ou

²⁴ C. Puren l'a cité In *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, page 124, CLE international, 1988, Paris.

après le discours métalinguistique de l'enseignante, pour construire la passerelle nécessaire à donner le sens d'une proposition ou d'un terme, à un moment difficile de l'intercompréhension.

Dans la classe (1), le pont translinguistique est construit en traduction et en alternance codique par l'enseignante ou par l'apprenant autorisé à le faire.

Exemple issu du corpus ECy :

60. E : ... *écoutez / l'exemple //*
comment trouvez vous ce type de magnétophone / pour les étudiants ↑
le magnétophone / le magnétophone /
et le magnétophone ↑ // c'est un outil / avec lequel / on peut écouter
des cassettes ↓
61. As : *+++*
(les étudiants ne comprennent pas la définition du magnétophone)
62. E : *un appareil /*
un appareil / par lequel / on peut écouter / des cassettes //
LU YIN JI // HE SHI LU YIN JI // LU YIN JI // HAO LE
(magnétophone // magnétophone à cassette // magnétophone // bien) ...
Alexandre /
traduisez cette phrase (1)
63. Aa : *ce type de*
64. E : *traduisez (1)*
65. Aa : *ah ..*
ah .. NEI GE (alors) //
ZHENG KUAN LU YIN JI XUE SHENG YONG DE ZHI HAO /
(Alexandre essaie de traduire cet énoncé de français en chinois : ce
type de magnétophone les étudiants l'utilisent le mieux)
66. E : **ZHI SHI XUE SHENG YONG**
([Comme la traduction d'Alexandre n'est pas tout à fait correcte, elle
la traduit immédiatement en chinois] : le mieux adapté aux étudiants)

alors ↓

Dans ces échanges entre l'enseignante et son public, nous trouvons deux types de passerelle translinguistique. Le discours bilingue de l'enseignante se manifeste en 62, et la passerelle translinguistique, construite en traduction d'abord par l'apprenant Aa, et ensuite, par l'enseignante, se situe en 65 et en 66. Il faut souligner que cette variation codique est précédée d'une définition en métalexique.

L'enseignante lance en 60 un nouvel exercice comprenant un terme « *le magnétophone* » que les apprenants ne comprennent pas. Leur incompréhension constitue un obstacle local pour le déroulement de cet exercice oral. L'enseignante essaie de leur expliquer ce terme d'une manière métalexique « *c'est un outil / avec lequel / on*

spécial comme l'enseignante native l'indique dans son discours « *le mot spécial* ». Et ce qu'elle finit par faire, c'est de demander aux apprenants de consulter le dictionnaire. Pour gagner du temps dans l'organisation de la pratique langagière, elle donne en 231 la consigne à l'apprenant qui connaît ce terme, de refaire la traduction « *encore une fois plus fort* ».

On trouve un autre exemple de l'alternance codique dans l'interaction didactique de la classe (2), il porte aussi sur la compréhension d'un nouveau terme que l'enseignante est incapable d'expliquer en langue maternelle des apprenants.

Exemple issu du corpus FFp :

237. E : ... *et puis après on mange une grosse bête*
un grand animal
un gros gros animal
alors en français je sais ce que c'est
c'est une dinde ↓
on mange de la dinde on mange de la dinde ↓
en chinois je ne sais pas ce que c'est
gros dinde
très gros dinde
peut être Monsieur WANG MING LI vous allez nous expliquer
la dinde en chinois ↑
238. W : *Huo Ji <xxx>*
(prononciation chinoise)
239. E : *c'est très bien*

Cet exemple est un peu particulier. L'enseignante native profite, de la présence d'un observateur francophone de classe pour utiliser la variation codique à la fin de son discours en 237 « *peut-être Monsieur WANG MING LI vous allez nous expliquer la dinde en chinois*↑ ». Toutes ces explications en français ne réussissant pas à faire comprendre le mot aux étudiants, elle a recours à la stratégie translinguistique. Seule, l'alternance codique peut sortir toute la classe de la difficulté ; et animer leur travail collectif. Nous pouvons dire que la variation codique a une fonction marginale et indéniable dans l'organisation de l'apprentissage de la langue étrangère, non seulement pour l'enseignant non natif, parlant la même langue maternelle que ses apprenants, mais aussi pour l'enseignant natif qui ne parle pas la même langue maternelle que ses apprenants.

Dans la classe (3), nous ne trouvons aucun phénomène translinguistique, ni dans le discours de l'enseignante chinoise, ni dans les discours des apprenants. Ce qui nous frappe, c'est que la métalinguistique joue le rôle de passerelle aux moments linguistiquement difficiles bien que le contrat didactique n'interdise pas l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère.

Le recours à la translinguistique peut être un des moyens d'assurer l'intercompréhension en cas de difficulté, parce qu'« *elle constitue un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication* » (D. Moore2001 :16). Mais

elle ne peut en aucun cas devenir une facilité qui dispense des autres moyens (par exemple dans la classe de conversation). Apprendre une langue, c'est construire progressivement un nouvel objet. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant ne saurait être uniquement de guider l'acquisition, mais plutôt de créer des conditions favorables à l'apprentissage.

Il nous paraît maintenant nécessaire de souligner que :

- La variation codique est seulement utilisée dans la classe (1) et la classe (2) où les enseignantes organisent leur classe d'une manière traditionnelle. Pour la classe (1), la pratique est fixée par le manuel. Pour la classe (2), elle est dirigée par l'enseignante. La fonction de la variation codique y est indéniable en raison d'obstacles linguistiques. Pour la classe (3), la transposition se déroule après l'introduction thématique de l'enseignante, les apprenants deviennent acteurs principaux de la scène linguistique. Ils s'expriment en français tout en fouillant dans leurs valises de mots, la variation codique n'est donc pas nécessaire.
- La variation codique se manifeste en traduction et en alternance codique et elle n'entraîne pas au cours de l'interaction un changement de la relation interpersonnelle bien que l'enseignante native utilise d'autres supports translinguistiques.
- La variation codique est exploitée en principe aux moments linguistiquement difficiles, après les autres stratégies interactionnelles et pour mettre les apprenants en situation d'intercompréhension, que ce soit par l'enseignante native ou par la non native.
- La variation codique est l'avantage de l'enseignante chinoise en classe en Chine, mais elle doit en restreindre l'utilisation dans l'enseignement. Pour l'enseignante chinoise, la variation codique se manifeste en traduction et en alternance codique.
- La variation codique est aussi possible en cas de besoin pour l'enseignante française qui peut l'utiliser à travers d'autres supports translinguistiques. Elle ne se manifeste qu'en alternance codique. C'est la seule différence que nous pouvons souligner au sujet de la variation codique entre l'enseignante non native et l'enseignante native.

VII.3.3. La pratique langagière et le discours encourageant

L'apprentissage de la langue étrangère en classe est un processus psychologiquement et socioculturellement complexe, parce qu'apprendre à parler une langue étrangère n'est pas une action individuelle, comme C. Kramsch (1984) l'a souligné. Engagé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, chaque individu a une responsabilité non seulement vis-à-vis de ses tâches d'apprentissage, mais aussi vis-à-vis de son fonctionnement individuel au sein du groupe. Il doit choisir le rôle qu'il veut jouer dans la conduite du discours. Chacun a une responsabilité vis-à-vis du groupe, dont il doit assurer la cohésion et le bon fonctionnement, car de là dépendra sa capacité d'accomplir ses tâches individuelles.

La complexité du processus d'apprentissage de la langue étrangère exige d'une part, une ambiance agréable et favorable, et d'autre part, demande à l'apprenant d'avoir une bonne motivation. Cette dernière concerne le problème de l'espace, c'est-à-dire que la

classe, considérée comme laboratoire interactionnel, offre aux apprenants l'occasion de produire des interventions entre l'individu et le groupe. Une atmosphère propice à l'apprentissage de la langue doit être conçue comme un climat détendu, confiant, pour que les apprenants osent se lancer dans une situation inévitablement fautive et maladroite, surtout quand on rencontre des difficultés. La stratégie d'animation de la classe pose donc un problème délicat à l'animateur de classe. L'enseignant doit savoir se taire, laisser à l'apprenant le temps de se souvenir, de construire sa réponse, il doit accepter le rôle de souffleur, encourager à poursuivre une réponse malgré les inévitables erreurs.

Les encouragements de l'enseignant jouent un rôle important au cours des activités en classe de langue, pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage et pour intensifier la confiance des apprenants. Sans encouragement, le désir et l'initiative des apprenants seront limités et l'apprentissage collectif ne sera pas efficace et animé. Dans la lecture de nos corpus, il nous est facile de trouver les manifestations des encouragements dans les interventions de l'enseignante, au cours de l'animation des activités didactiques. L'acte langagier encourageant a généralement pour but d'animer (de relancer ou de solliciter) la participation active des apprenants.

Exemple issu du corpus ECg :

54. E : *c'est très bien / la discussion //
vous pouvez vous exprimer en français sur /sur un sujet // sur des
sujets intéressants /*

Le discours de clôture de l'enseignante en 54 commence par l'encouragement des comportements langagiers des apprenants. On peut déceler dans cette intervention deux actes de langage : le premier acte est un acte directeur, qui est considéré comme bilan général de la classe de conversation. Le deuxième acte langagier est un acte subordonné qui souligne la compétence communicative des apprenants. Leurs compétences linguistiques et communicatives sont le support d'une conversation aisée.

Dans l'exemple suivant, nous allons voir comment l'enseignante française encourage, dans son intervention, l'apprenant à réaliser la production langagière tout en maintenant la participation active de cet apprenant quand celui-ci rencontre une difficulté linguistique.

Exemple issu du corpus EFp :

120. A : *je suis née le 23 juin mille neuf ha ↓*

121. E : *ce n'est pas grave ↓*

ce n'est pas grave ↓

on va voir ensemble ↓

voilà ↑

c'est pas grave ↓

ça va peut-être

je suis né le 23 février mille ↑

c'est ça ↓

alors mille neuf cent

neuf cent ah oui

mais ↓

122. A : *mille neuf cent quatre-vingt-trois ↓*

123. E : *très bien ↓*

c'est très très bien ↓

mille neuf cent quatre-vingt-trois ↓

Les interventions de l'enseignante consistent à la fois à encourager l'apprenant et à l'aider à réaliser, étape par étape, la production linguistique souhaitée.

En 120 l'apprenant manifeste des difficultés évidentes à répondre à la question reprise par l'enseignante en 103 « *quand est-ce que tu es né* » ; il ne peut pas exprimer en français « *quatre-vingt-trois* » à cause d'une mauvaise préparation psychologique. Il nous faut reconnaître que l'expression du chiffre en français constitue un vrai problème pour les apprenants chinois, qui, dans leur langue, comptent comme en anglais. En français, quand on compte, il faut calculer à partir de 70, (soixante-dix égale soixante plus dix), et 83 égale vingt multiplié par quatre plus trois.²⁵

L'enseignante a remarqué cette difficulté en 121 ; elle a répété alternativement dans son intervention trois fois l'acte de langage plein d'encouragement « *ce n'est pas grave* », qui veut dire que ça ne fait rien, c'est une petite question dans le but de sauver la face de cet apprenant. Ensuite pour l'encourager, l'enseignante a exprimé une compréhension

²⁵ Dans l'apprentissage du FLE, les étudiants chinois accordent une grande attention et mettent beaucoup de temps pour la compréhension des chiffres supérieurs à 70. Il leur faut calculer. De plus il n'existe pas l'unité de dix mille en français, mais on la trouve dans le chinois.

on va voir ensemble », qui signifie qu'elle va apporter de l'aide à réaliser la production linguistique. Nous trouvons dans le discours de l'enseignante deux autres actes plus encourageants que les actes précédents « *ça va peut-être* » et « *ça va ↓* », qui interprètent respectivement d'abord que l'apprenant pourrait résoudre le problème tout seul et ensuite qu'il a déjà assez bien fait la première partie de la production. Tout de suite après, l'enseignante passe à la reprise de la difficulté de l'apprenant pour encourager sa production. Dans l'acte langagier de l'enseignante « *alors mille neuf cent neuf cent ah oui* », la marque « *ah oui* » confirme la justesse de la première partie de la réponse, et la marque suivante « *mais* » indique ce qu'il reste à réaliser dans la suite de la production pour améliorer la production.

En 122, l'apprenant est arrivé à la production correcte attendue grâce à l'intervention de l'enseignante qui est destinée également à encourager toute la classe.

En 123, la série d'encouragements de l'enseignante joue le rôle d'évaluation positive « *très bien ↓ c'est très très bien ↓* », elle est suivie de la répétition de la réponse correcte de l'apprenant.

Il est certain que le discours de l'enseignante française est régulièrement ponctué d'évaluations positives vis-à-vis de la production langagière des apprenants, il n'y a presque pas d'évaluation négative, même si la production ne correspond pas à ses attentes.

En classe (1), ce qui nous frappe dans l'interaction entre l'enseignante chinoise et son public, c'est la quasi absence d'évaluation positive de l'enseignante par rapport à la production des apprenants, pendant toute la classe. Seule, une évaluation positive se manifeste dans l'interaction de l'enseignante en 46.

Exemple issu du corpus ECy :

45. At : *la ::*
 elle :::
 elle / les a / récoltés en moins de / 5 minutes ↓
46. E : *oui ↓*
 très bien ↓

Cette absence est peut-être due à l'exigence de la forme linguistique, le manuel empêchant l'enseignante de diriger habilement son travail. Mais c'est un fait qu'il y a moins de discours encourageant dans l'intervention de l'enseignante par rapport à celles qui travaillent dans les classes (2) et (3).

Il est facile de remarquer que dans la classe (2), l'enseignante française encourage beaucoup son groupe d'apprenants lors de ses interventions interactionnelles, par rapport à ses deux collègues chinoises. Entre les deux enseignantes chinoises, nous constatons aussi une différence : la quantité des encouragements est plus importante en classe (3) qu'en classe (1). Ainsi, plus les encouragements sont nombreux dans le discours de l'enseignant, plus la classe est animée. Au sujet du type de classe, nous constatons aussi

que plus on donne de la liberté aux apprenants dans leur pratique langagière, plus la classe est animée ; et plus on est exigeant sur la correction des formes linguistiques, moins elle l'est.

Nous concluons que l'encouragement est une partie importante de l'organisation des activités didactiques dans l'apprentissage, parce qu'il suscite le désir d'apprendre, le désir de parler, le désir de participer et le désir de communiquer dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le discours encourageant de l'enseignant est indispensable à l'animation de la classe.

VII.3.4. La pratique langagière et le langage non verbal des enseignantes

A partir des années cinquante, certains chercheurs américains ont contribué à l'enrichissement de la réflexion théorique sur la communication, en indiquant que le langage gestuel peut varier considérablement selon les couches socioprofessionnelles, les régions et surtout les nations. Chaque individu participe à la communication avec un comportement différent selon ses codes culturels et personnels. Cette méconnaissance du langage des gestes peut engendrer et alimenter des malentendus tenaces. C'est pour cette raison que le langage gestuel est beaucoup étudié ces dernières années, non seulement dans la communication quotidienne, mais aussi dans l'événement d'enseignement / apprentissage, car « *on ne peut pas parler sans bouger* »²⁶, y compris dans la classe de langue étrangère. Nous limiterons le langage gestuel au domaine d'animation des activités didactiques dans la classe de langue étrangère.

Dans l'organisation de la classe, le discours de l'enseignant joue un rôle important, mais il nous faut ne pas négliger les éléments non-verbaux qui sont indispensables à l'organisation des activités en classe. Selon C. Kramsch (1984 :20), « *tous les éléments non-verbaux (hochements de tête, gestes de mains, expressions du visage, mouvements du corps), ainsi que les signaux acoustiques (intonation, ton, timbre de voix, accentuation) [qui] accompagnent cet échange et lui donnent un sens* ».

Exemple issu du corpus EFp :

91. E : ... *écoutez la question /
tu es né quand ?
je suis né /
(elle dirige le doigt vers elle-même pour que l'étudiant dise le vrai âge)*

L'enseignante souhaite mettre les apprenants au niveau de la transposition, par le langage gestuel, après la pratique d'un élément linguistique « *être né(e) + la date* ». Le geste de l'enseignante se charge d'une fonction de communication en signalant que l'exercice linguistique est terminé pour le moment et que chacun doit répondre à la question en donnant son âge réel.

²⁶ J. Cosnier cité par C.Foerster, In *Variations et rituels en classe de langue*, page 73, Hatier-Credif, 1990, Paris.

Exemple issu du corpus EFp :

257. E : *qu'est-ce que vous faites † vous
bouddhisme peut-être bouddhisme
oui oui très bien †
mais je suis catholique
je vais à l'église
à l'église †
je vais prier
je fais comme ça
(elle fait la croix devant toute la classe)*

Dans l'animation des activités didactiques en langage non verbal, (comme cette étape se consacre à l'apprentissage de la culture française portant sur la fête de Noël,) l'enseignante française a indiqué la différence religieuse entre la France et la Chine : « *vous* » signifie ici la Chine, on y pratique le bouddhisme ; la marque « *mais* » annonce l'opposition et le pronom « *je* » représente ici la France où l'on pratique plutôt le *catholicisme*. L'enseignante se sert du langage gestuel en faisant la croix pour assurer la compréhension de tous. Nous pouvons dire que dans l'enseignement de la langue étrangère, le langage non verbal, tel que le regard, le rire, le déplacement de l'enseignant, peut jouer un rôle important dans l'animation des activités didactiques.

En classes (1) et (3), il n'existe presque pas de langage non verbal dans la stratégie interactionnelle des enseignantes chinoises. Nous observons seulement et rarement le déplacement de l'enseignante dans la classe, pour mieux entendre ce que l'apprenant va dire.

La communication prend plusieurs formes, elle s'exerce dans plusieurs types de situations, avec plusieurs types de partenaires. Ces différences de formes sont toutes significatives dans l'interprétation du sens : la communication peut se réaliser par la voix, les signes en écriture, les gestes du corps, le rire, etc. Tous ces phénomènes donnent une constance à la relation entre les deux interlocuteurs.

Comme fonction interactionnelle, le rire peut jouer un rôle de communication dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe de langue étrangère ; nous consacrons la partie suivante à l'analyse du rire dans l'animation des activités didactiques.

VII.4. Le rire et l'organisation des activités didactiques

Tout le monde sait rire comme tout le monde sait pleurer, parce que le rire, réaction physique et psychologique exprime un sentiment devant une chose ou un événement. Physiologiquement, le rire accroît considérablement la respiration au point de multiplier par trois la circulation de l'air à l'intérieur des poumons, ce qui a pour effet immédiat d'augmenter l'oxygénation du sang. Sociologiquement, comme signe communicatif, le rire

est aussi un signe manifestant particulièrement le sens dans la communication, c'est-à-dire que le rire joue un rôle dans les interactions. Selon le contexte, le lieu de la communication et les relations interpersonnelles, la signification du rire est différente.

J. R. Ladmiral, E. M. Lipiansky (1989 :69) ont indiqué que « *l'humour et le rire sont, dit-on parfois, intraduisibles. En tout cas, il semble qu'il y ait bien là une limite à la communication interculturelle.* ». Leur description du comportement métacommunicatif concernant les interactions nous montre explicitement que si le rire joue un rôle important dans la communication, il peut aussi constituer un obstacle à cette même communication. Cette différence de comportement communicatif manifesté par le rire est bien prouvée dans leur description suivante : « *plus précisément : d'une communauté linguistique à l'autre, on ne rit pas des mêmes choses. D'où une certaine incompréhension, voire un certain agacement devant les mécanismes différentiels du rire entre individus membres de groupes nationaux différents. Il est bien sûr très difficile de définir réellement pourquoi rient les Allemands, par exemple, différemment par rapport aux Français.* » Cela veut dire que nous pouvons trouver de l'implicite interculturel dans le rire, un des facteurs accompagnés dans la communication d'une part, cette distance significative se rencontre dans le comportement rituel de la communication et dans des expressions linguistiques d'un pays à l'autre d'autre part.

Nous voulons donner quelques exemples en français et en chinois d'expressions composées à partir du mot « *rire* », pour souligner les différences culturelles d'une part et pour prouver qu'il s'agit bien de représentations typiques d'autre part.

pour exprimer	expressions en français	identification expressive en français	expressions en chinois	identification expressive en chinois	interprétation pour identification en chinois
rire amer	rire jaune	par la couleur	ku xiao	par le goût	ku : <i>goût désagréable</i>
rire forcé	rire du bout des dents	par l'activité	qian xiao	par l'obligation	qian : <i>contre cœur</i>
rire très fort	rire aux éclats	par l'action	da xiao	par l'état	da : <i>grand</i>
ne pas se contenter	rira bien qui rira le dernier	par l'ordre	bie xiao de tai zao le	par le temps	zao : <i>tôt</i>
changeabilité	tel qui rit vendredi dimanche pleurera	par contraire	xiao jing bu chang	par négation	bu chang : <i>pas longtemps</i>

Comme verbe, « *rire* » manifeste un sentiment de gaieté par une contraction du visage accompagnée d'expirations plus ou moins saccadées et bruyantes. Voici quelques expressions françaises, de la vie quotidienne:

- rire à gorge déployée = très fort. 1.
- rire du bout des dents = ne pas rire franchement. 2.

- rire dans sa barbe = éprouver une satisfaction malicieuse qu'on cherche à dissimuler. 3.
rire jaune = avoir un rire forcé qui dissimule la gêne. 4.
rire à la barbe de quelqu'un = se moquer de lui ouvertement. 5.
rire sans sujet = pour un rien. 6.
se rire de quelque chose = ne pas en tenir compte. 7.

Et voilà les mêmes en chinois:

- XIAO LI CHAO DAO [cacher un couteau dans le rire] = cacher de mauvaises intentions sous un rire. 1.
YI XIAO ZHI QIN JIN [un rire pèse 500 kilogrammes] = le rire est précieux et rare. 2.
XIAO MIAN HU [tigre souriant] = un homme cruel au visage riant. 3.
XIAO ZHU YAN KAI [le visage s'élargit doucement par le rire] = visage qui s'épanouit en un large sourire. 4.
TAN XIAO FENG SHENG [parler avec rire] = parler avec esprit et humour. 5.
XIAO YI XIAO SHI NIAN SHAO [un coup de rire donne la jeunesse] = un rire rajeunit de 10 ans. 6.
KU XIAO BU DE [rire ou pleurer, ne pas rire ou ne pas pleurer] = ne savoir s'il faut rire ou pleurer. 7.

Toutes ces expressions en français et en chinois prouvent que le rôle communicatif de « *rire* » est considérable, malgré son fonctionnement paraverbal dans les interactions.

Cette partie vise, à travers nos corpus enregistrés au cours de l'enseignement du FLE à Pékin, à analyser le rire - en tant que paramètre non verbal accompagnant ou constituant un message dans l'animation -. Il s'agit donc d'élucider, à travers cet échange bien précis, de quelle mesure et de quelle façon le rituel de la classe affecte le comportement non verbal des interactants.

H. Bergson a signalé dans son ouvrage « *le rire* » que le rire est une sorte de geste social qui joue un rôle de *correcteur*. En ce qui concerne les activités pédagogiques, C. Foerster (1984 :147) a clairement indiqué : « *Sur le rire nous constatons qu'il joue un rôle de facilitateur et de régulateur de la communication. Il permet de libérer les tensions psychologiques inhérentes à une situation de frustration et constitue ainsi un excellent mécanisme de défense que l'enseignant doit respecter comme tel* ».

Dans la communication en classe comme dans celle de la vie quotidienne, le rire est porteur de sens pour l'enseignant autant que l'apprenant. Ce phénomène vocal révèle dans les échanges, les émotions complexes des partenaires :

- Le rire qui exprime *gaieté ; joie ; amusement ; soulagement* .
- Le rire considéré comme fonction de *gêne ; embarras ; trouble* .
- L'éclat de rire produit par *effet de surprise ; compréhension immédiate*.

Nous indiquons que le rire peut être considéré comme indice de rupture ou de tension, il

n'est pas toujours simple à analyser.

VII.4.1. Le rire disjoint

Dans les interactions verbales en classe entre l'enseignant et les apprenants, nous remarquons que le rire solitaire est en grand nombre du côté des apprenants dans les activités didactiques. Dans la situation des interactions, le rire solitaire peut se charger en classe, dans l'entretien pédagogique et l'examen oral, des fonctions interactionnelles suivantes.

Comme fonction interactionnelle, le rire peut signaler la tension des apprenants dans 1. une situation difficile au cours des activités didactiques. Etant adultes, les apprenants comprennent bien ce qu'ils doivent faire en classe ou dans les activités didactiques. Dans la participation aux activités didactiques, ils doivent gérer aussi le problème de face, indispensable pour la dignité personnelle, même si le français n'est pas leur langue maternelle. Aux questions de l'enseignant, ils éprouvent une tension psychologique quand ils ne savent pas la réponse. Dans ce cas-là, la meilleure clé pour éviter, d'une part, de perdre la face, et d'autre part, pour faire baisser la tension, tout en sollicitant la compréhension de l'enseignant, c'est le rire, moyen de sortir d'embarras de façon non verbale dans la communication avec le partenaire.

Exemple issu du corpus FCh (séance 4) :

18.A : *au petit déjeuner* ↑
 je mangeais des épinards // du bœuf ↓
19.E : *des épinards et du bœuf au petit déjeuner* ↑
20.A : *oh non* ↑ // (rire)

au petit déjeuner je mangeais ↑ /
je mangeais Jiaozi ↓ (rire)

Dans cet exemple, nous voyons trois tours de parole. Le rire est respectivement manifesté au début et à la fin du tour de parole en 20. Le premier rire est un moyen de sauver la face et d'admettre une mauvaise réponse à la question de l'enseignant. Pour le deuxième rire en 20, il exprime le soulagement de l'apprenante d'avoir trouvé la bonne réponse, sa fonction interactionnelle est donc différente.

Comme fonction interactionnelle, le rire peut aussi atténuer la gêne en situation 1. difficile. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il arrive à tous les intéressés de faire des bêtises linguistiques, car dans la pratique d'une langue étrangère, on

rencontre toujours des difficultés à l'oral et à l'écrit. C'est comme un bébé qui apprend à marcher : il lui faut tomber pour apprendre. Mais la réaction n'est pas la même dans l'apprentissage d'une langue. Quand l'enfant tombe par terre, il peut pleurer pour exprimer sa gêne. Quand un adulte tombe dans un piège linguistique, ce n'est pas en pleurant qu'il exprime sa gêne, mais par un rire solitaire et libérateur.

Exemple issu du corpus ECh (séance 3) :

47.E : *est-ce que vos amis vous invitent à dîner* ↑
48.At : *(rire) pardon* ↑

Acte vocal de communication, le rire s'exprime instinctivement après une incompréhension de la question de l'enseignant. Si l'apprenant s'excusait, comme il le fait, mais sans rire, la formulation serait plus formelle. Exprimée avec un rire, la gêne se réduit naturellement et harmonieusement.

Comme fonction interactionnelle, le rire peut exprimer une sollicitation dans les 1. échanges verbaux entre l'enseignant et les apprenants. Dans cette communication inégale, tous ne se trouvent pas au même niveau en ce qui concerne la langue-cible. Il est évident que les apprenants ont besoin d'aide de l'enseignant pour mieux dire ce qu'ils veulent exprimer. Surtout quand le vocabulaire manque, un simple rire peut obtenir l'aide du partenaire interactionniste pour arriver à former une réponse.

Exemple issu du corpus ECh (séance 2) :

22. E : *quel est le repas traditionnel pour la Fête du printemps* ↑
le repas traditionnel pour la Fête du printemps ↑
qu'est-ce qu'on mange le plus souvent ↑
23. At : *(Elle rit) c'est le / ah li (elle rit encore une fois)*
c'est
24. E : *raviolis /*

En 22, il y a trois actes de la part de l'enseignant, les deux premiers se focalisent sur une simple question. Le deuxième reformule le premier, mais le troisième énoncé constitué d'une superlative exige une réponse unique. Pour l'apprenante en question, une réponse vague n'est pas possible, et le choix du vocabulaire doit être approprié pour répondre correctement à l'enseignant. En 23, nous remarquons que les efforts faits par l'apprenante en question sont vains ; elle manifeste deux rires pour exprimer sa difficulté à trouver la réponse attendue. Le premier rire est une manifestation de la difficulté éprouvée, le deuxième est une demande d'aide pour trouver la réponse exigée.

Comme fonction interactionnelle, le rire peut apporter un soulagement aux 1.

apprenants qui trouvent la réponse après un certain moment de tension. Nous reconnaissons que cette fonction interactionnelle se rencontre plus rarement dans les interactions quotidiennes que dans les interactions pédagogiques.

Exemple issu du corpus ECh (séance 2) :

13. E : *et le numéro*
qu'est-ce que c'est le numéro et les numéros
oui aimez-vous admirer
aimez-vous
aimez-vous les numéros ↑
14. At : *ah / oui // les numéros sont en général intéressants ↓ numéros*
15. E : *oui /*

et quel numéro aimez-vous le plus ↑
16. At : *et / les danses /*
et théâtre //
acrobatie
et // comiques dialogues
17. E : *bon vous aimez tout*
18. At : *ah / oui / bien sûr (elle rit)*

Il s'agit d'un extrait d'un examen oral où l'enseignante commence, par une interrogation générale en 13, une question concernant une explication lexicale - « *qu'est-ce que c'est le numéro et les numéros* » - ; puis, il pose une question fermée sans attendre la réponse à la première question « *oui aimez-vous admirer* » « *aimez-vous* » « *aimez-vous les numéros ↑* » ; après la réponse de l'apprenante en 14, l'enseignant reformule la question avec un changement syntaxique en 15 « *et quel numéro aimez-vous le plus ↑* ». En réalité, l'apprenante n'a pas compris la question de l'enseignant, et cette incompréhension s'inscrit dans sa réponse en 16. Mais l'enseignant n'a pas l'intention de poursuivre ce questionnement et il accepte la réponse de l'apprenante en 17 ; en 18, à la fin de son intervention, l'apprenante exprime un rire solitaire qui manifeste, après un moment de tension, son soulagement.

VII.4.2. Le rire conjoint et le rire collectif

Dans la communication, il n'y a pas seulement le rire solitaire, mais aussi le rire conjoint ou le rire collectif qui manifeste avec une fonction interactionnelle bien différente du précédent. Dans l'enseignement / apprentissage du FLE en classe, le rire collectif peut créer une ambiance agréable et légère pour faciliter le déroulement des activités didactiques, il peut aussi simplifier la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants. En résumé, le rire collectif constitue un élément interactionnel pour l'animation d'une classe de langue.

Comme fonction interactionnelle, le rire collectif peut rendre la classe animée et créer 1.

une ambiance harmonieuse.

Exemple issu du corpus EFp :

- 269 E : *ah ah qu'est-ce que vous avez vu dans la classe*
(dans la classe il y a des guirlandes parce que les étudiants ont fêté
Noël la veille)
qu'est-ce que c'est que ça
qu'est-ce que vous avez acheté
oui guirlande en français
(elle montre une guirlande accrochée à la porte)
une guirlande guirlande ↓
270. As : *guirlande*
- 271 F : *guirlande*
(elle indique une autre chose)
- 272 As : *non (rire des étudiants)*
273. E : *guirlande*
274. As : *guirlande*
275. E : *guirlande*

C'est un extrait du corpus EFp issu de la fin de la classe. Les apprenants sont fatigués dans leur apprentissage comme leur professeur dans son enseignement. Ils ne veulent pas continuer l'apprentissage de mots nouveaux, alors que l'enseignante veut poursuivre son plan d'enseignement. Le problème est de concentrer l'attention des apprenants au plan d'enseignement, selon le contrat didactique, dans une situation où l'animation de classe paraît très importante pour finir le travail du jour. En 271, elle montre donc intentionnellement une fausse indication d'objet en langue gestuelle, pour attendre une réponse négative et provoquer le rire de toute la classe en 272. Cet acte humoristique anime ses activités didactiques d'une part et chasse la fatigue des apprenants d'autre part. L'humour peut entraîner un rire collectif et aussi assurer la qualité du travail d'enseignement / apprentissage en classe.

Comme fonction interactionnelle, le rire collectif peut marquer un accord commun 1. dans la discussion. Dans l'enseignement du FLE, l'enseignant organise toutes sortes de discussions auxquelles participent les apprenants et à travers lesquelles s'améliorent les compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Généralement, on exprime dans la discussion, le désaccord par le tumulte et l'accord par le rire collectif.

Exemple issu du corpus ECg :

46. Zp : *d'abord / on / je suis d'accord avec Julien /
je crois c'est dommage pour la vieille dame //
mais je /
mais je le comprends euh / pour pour vieille dame //
euh la / tu / réputation / la réputation est la première / euh c'est très
importante /*
- je mais / je crois que // euh
je crois que si / si tu meurs
comment tu / tu /
comment tu as la repu / la réputation encore
(rire de toute la classe)
oui / c'est tout
(rire de toute la classe)*

Ce discours de l'apprenant en 46 est argumentatif, qu'est-ce qui est le plus important, y compris pour une vieille dame dans cette situation : la réputation ou la vie ? Il trouve que si la réputation est importante, la vie l'est plus encore (*je crois que si / si tu meurs comment tu / tu / comment tu as la repu / la réputation encore*). Le premier rire de la classe manifeste l'accord partagé par tous les apprenants. Et le deuxième rire est né d'une interruption rapide du discours, car les autres trouvent son argumentation intéressante et raisonnable. Nous croyons que le vrai rire est spontané et chargé d'une fonction interactionnelle.

- 3) Nous remarquons que le rire conjoint, comme fonction interactionnelle, est 1.
manifestation de politesse et de gentillesse dans la conversation. Il réduit la distance
dans la relation interpersonnelle, surtout dans la conversation entre inconnus.

Exemple issu du corpus ECw :

30. AD : *je vous remercie // de m'écouter
(rire)*
31. E : *avec plaisir
(rire)*

Dans les tours de parole 30 et 31, nous rencontrons deux formules de politesse accompagnées de rire conjoint, l'une est un remerciement, l'autre est la réaction au remerciement. Le rire en 30 marque tacitement l'infériorité relationnelle : je suis apprenant, je ne parle pas bien, mais vous m'écoutez avec patience. Par contre, le rire en 31 est expression de la supériorité relationnelle d'une part et de la gentillesse, de la patience de l'enseignant d'autre part. Les rires en deux tours de parole assurent le déroulement de leurs échanges verbaux et simplifient aussi leur relation interpersonnelle : enseignant vs apprenants.

D. Boissat a signalé, dans l'analyse des interactions didactiques, la récurrence inattendue de facteurs vocaux tel que le rire dont l'interprétation reste problématique dans un cadre institutionnel. En activités didactiques, nous pouvons considérer, les rires comme des signes communicatifs qui se chargent naturellement d'une fonction interactionnelle : dans les moments difficiles, le rire rend l'interaction moins menaçante et les enjeux de la communication moins pesants. Toujours dans ce contexte, il exprime la reconnaissance d'une infraction aux règles linguistiques ou communicatives et l'attente de la correction. C'est pour cela que nous devons accorder une grande attention aux rires institutionnellement spécifiques dans l'analyse des interactions des activités didactiques.

Au sujet de l'animation en classe de langue, nous avons interactionnellement beaucoup de points à développer, parce que c'est une activité didactiquement compliquée. L'animation de classe dépend de problèmes d'organisation du temps, d'organisation des rôles et d'organisation du savoir. Dans cette partie, nous avons étudié comment l'enseignant remplit sa fonction de meneur de jeu dans l'interaction didactique.

Conclusion partielle

Dans l'apprentissage de la langue étrangère à l'université, nous constatons que la classe est un milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel. Son organisation, sa dynamique, en d'autres termes, son animation est étroitement liée à la réalisation des objectifs à la fois de l'enseignant, et des apprenants, dans l'enseignement / apprentissage des connaissances linguistiques et communicatives. Le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans l'animation des activités organisées par l'enseignant. La qualité d'enseignement et d'apprentissage est assurée par l'animation de la classe, dans laquelle l'enseignant joue un rôle déterminant : il est l'animateur qui favorise par tous les moyens l'acquisition en classe. Ainsi, le comportement de l'enseignant exerce-t-il une influence directe sur l'animation de la classe, car c'est lui qui définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode des activités. C'est lui qui instaure un climat de travail. Il est certain que l'animation est indispensable dans l'apprentissage de la langue étrangère, comme P. Martinez (1996 :55) l'a souligné : « *la classe de langue vivante doit être vivante* ». C'est dans une classe animée que les apprenants peuvent participer aisément aux activités didactiques : prendre la parole, dialoguer, analyser et commenter.

Le visage, de manière générale, est le siège des manifestations interactionnelles les plus importantes et les plus fréquentes au cours de la communication quotidienne et de l'interaction didactique. Le non verbal a un rôle fonctionnellement important, il permet de désigner sans avoir à dire et d'assurer la continuité verbale. Le rire remplit ainsi une fonction de communication, il apparaît souvent comme compensation à des situations de tension émotives ; il participe au fonctionnement complexe de la communication humaine. L'étude du mode d'expression visuelle s'avère nécessaire, car le mode *rire* est non seulement partie constitutive de procédures interactives, mais aussi *flèche* le parcours énonciatif en indiquant les niveaux : explication, gêne, contentement, sollicitation, demande de répétition, désaccord implicite, etc. L'étude de ce domaine est très utile pour le didacticien.

En résumé, la stratégie d'animation des activités didactiques de ces trois enseignantes est différente. Dans la classe (1) c'est la stratégie traditionnelle *questions-réponse-évaluation*. L'enseignante garde toujours la position dominante dans l'interaction didactique. Dans la classe (2), nous observons aussi cette stratégie traditionnelle, mais ce qui nous impressionne, c'est le changement de position interactionnelle, le langage non verbal, le savoir savant. Dans la classe (3), il y a le changement total de la position interactionnelle. Les étudiants sont acteurs principaux des activités didactiques, et leur enseignante se place en position subordonnée. La différence d'organisation des activités didactiques nous révèle une nouvelle tendance de l'évolution méthodologique dans l'enseignement du FLE en Chine.

VIII. L'enseignant et la fonction d'évaluateur en classe de français en Chine

Introduction

Dans le but de rendre la transmission des savoirs et savoir-faire la plus efficace possible, l'enseignant de langue étrangère a recours à différentes stratégies pour assurer l'apprentissage des apprenants. Nous nous intéressons dans cette partie à la stratégie d'évaluation qui constitue un phénomène important pour le professeur dans l'enseignement et pour les étudiants dans l'apprentissage.

Le concept d'évaluation « *formative* », en opposition à celui d'évaluation « *sommative* », a été d'abord proposé en 1967 par M. Scriven²⁷ dans le domaine de l'évaluation des programmes et des moyens d'enseignement. L'évaluation formative est très souvent associée aux activités didactiques et elle joue un rôle central dans un processus d'apprentissage. En tant que stratégie didactique, elle est devenue l'un des thèmes les plus travaillés par les linguistes et les didacticiens depuis ces dernières années.

De manière générale, ce sont les institutions universitaires qui vont organiser l'évaluation sommative. Par exemple, pour l'enseignement / apprentissage du FLE dans le cadre universitaire en Chine, c'est le Conseil d'enseignement du FLE, dépendant directement du Ministère de l'Education, qui élabore « *Le programme d'enseignement de FLE* », lequel établit les critères d'évaluation sommative pour chaque semestre universitaire. Par contre pour l'évaluation formative, activité individuelle, ce sont les enseignants, qui décident de leurs pratiques d'évaluation.

Pour l'apprenant, l'évaluation « *sommative* » joue un rôle effectif de renforcement de la motivation et la nature des épreuves lui indique ce qu'il *doit* apprendre. Pour

²⁷ L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud, Evaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence, In *Evaluation formative et didactique du français*, page 13, 1993, Delachaux et Niestlé.

l'enseignant, c'est le moyen de savoir si sa démarche pédagogique a été fructueuse ou non. Chacun des partenaires de l'école en tire ses propres conclusions : les parents, sur l'aide à apporter et sur l'avenir à prévoir pour leurs enfants; les autorités universitaires, sur les décisions à prendre concernant les programmes, les méthodes, les filières, les examens... ; les milieux extérieurs (milieu économique, politique, culturel ...) à l'école, sur l'apport des institutions éducatives au bon fonctionnement de la société, dans les domaines culturels et économiques notamment. Une bonne gestion du système universitaire implique qu'on ait, à chacun de ces niveaux de décision, des informations en retour sur la nature des résultats obtenus.

VIII.1. L'évaluation formative

Qu'est-ce que c'est l'évaluation formative ? R. Abrecht a cité, dans son ouvrage (1991) de nombreuses définitions de l'évaluation formative, il en dégage les caractéristiques essentielles. L'évaluation formative a pour but de guider les apprenants dans le travail scolaire : elle les aide à surmonter les difficultés, elle ne se traduit pas en notes, car il s'agit d'une information en retour pour les apprenants et l'enseignant. Elle vise à développer chez les apprenants des attitudes d'autocorrection et à les rendre capables de se situer eux-mêmes dans leur formation.

Au cours de l'interaction, l'évaluation formative de l'enseignant constitue la troisième composante d'un échange canonique : elle joue un rôle indispensable dans l'organisation des activités didactiques ; principalement dans la gestion de classe et dans la correction des fautes grammaticales, parce que l'évaluation de l'enseignant aide les apprenants à distinguer ce qui est correct de ce qui est incorrect, ce qui peut être dit de ce qui ne peut pas être dit dans la communication en langue cible.

Dans notre travail de recherche, notre intérêt pour l'évaluation ne porte pas seulement sur le moyen de mesurer les savoirs enseignés, mais sur l'évaluation en tant que discours didactique en classe de FLE pendant l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Autrement dit, comment au cours de la formation, l'enseignant utilise l'évaluation formative pour gérer les activités didactiques dans les cours de FLE. Comme F. Cicurel (1984 :54) l'indique, le mode d'évaluation de l'enseignant est très important. Elle souligne que « *par l'évaluation, l'enseignant donne non seulement une information sur la correction linguistique mais aussi sur l'adéquation au code de communication propre à l'activité en cours* ».

L'analyse que nous entreprenons ici a pour champ les activités didactiques en classe de FLE, au niveau du jugement de la connaissance linguistique et au niveau du jugement de la compétence communicative. En d'autres termes, nous voulons dire que l'étude de l'évaluation formative des enseignantes de nos corpus consiste à interpréter, au cours de l'interaction didactique et au travers des exercices didactiques et de la communication pédagogique, la conduite professorale exercée sur le comportement linguistique et le comportement interactionnel des apprenants. Elle présente une différence radicale avec l'évaluation générale dans le cadre sommatif ; cette différence peut se décrire par la relation constructive de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative :

EVALUATION SOMMATIVE	EVALUATION FORMATIVE
Consigne d'examen (préalablement rédigé)	Questions (à chaud)
Réponses surtout écrites mais aussi orales (cf. corpus ECh)	Réponses surtout orales mais aussi écrites
Jugement par notes	Evaluations par réactions variables de l'enseignant

Ce tableau nous permet de distinguer les relations résidant dans leur relation constitutive:

- L'évaluation sommative se fait après une période d'étude pour examiner la connaissance des apprenants vs l'évaluation formative qui se fait en classe oralement pendant le cours.
- L'évaluation sommative exerce une forte influence sur le projet d'apprentissage des apprenants vs l'évaluation formative, sur le mode d'apprentissage.
- L'évaluation sommative exige une réflexion minutieuse sur ses propres objectifs pédagogiques vs l'évaluation formative qui pose une question sur la pratique pédagogique quotidienne des enseignants.
- L'évaluation sommative constitue le dernier processus de l'enseignement vs l'évaluation formative qui se manifeste en classe dans le comportement de l'enseignant minute après minute avec les apprenants.
- L'évaluation sommative a une finalité plutôt sociale vs l'évaluation formative une finalité plutôt didactique.

Nous pouvons décrire l'évaluation formative en classe de langue par les caractères suivants :

- L'évaluation formative en classe de langue est fréquente, elle est le privilège de l'enseignant.
- L'évaluation formative concerne les exercices didactiques et communicatifs comme procédés d'enseignement de langue.
- L'évaluation formative est centrale dans le déroulement de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants.
- L'évaluation formative se produit particulièrement sous la forme question-réponse-évaluation.
- L'évaluation formative en classe de langue se fait sur le champ sans aucune notation.
- L'évaluation formative est l'intervention professorale suscitée par le discours des apprenants. Elle prend la forme soit de l'appréciation de la production des apprenants, soit de la correction de la faute, soit encore de la modification des

activités didactiques.

L'évaluation est une des conduites langagières les plus utilisées par l'enseignant pendant son cours, comme la reformulation et la répétition. Elle joue quelquefois un rôle plus important que ces dernières, parce que l'enseignant doit manifester une réaction didactique vis-à-vis de la réponse de l'apprenant et d'après le contrat didactique ; faire savoir aux apprenants, pendant le cours, ce qui est correct ou incorrect est de la responsabilité de l'enseignant. Dans l'enseignement de la langue étrangère, un bon emploi de l'évaluation formative est toujours favorable aux apprenants et garantit le bon déroulement interactionnel en classe.

VIII. 1.1. Etude contrastée de l'évaluation formative dans les trois corpus

L'évaluation formative se développe de manière individuelle dans les activités didactiques. Elle est révélatrice de beaucoup d'éléments implicites et explicites sur le plan didactique, par exemple, de la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les apprenants, de la forme des activités didactiques, des niveaux d'apprentissage, de l'objectif de l'intervention interactionnelle et de la motivation du locuteur.

Insistons sur le fait que l'évaluation différencie l'apprentissage guidé de l'acquisition naturelle. S'il n'y avait pas d'évaluation de l'enseignant, l'apprentissage deviendrait plus aléatoire et les apprenants devraient faire une auto-évaluation, laquelle est difficile surtout pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cas des fautes causées par l'inattention des apprenants, les apprenants peuvent les corriger eux-mêmes quelquefois, après l'indication ou la sollicitation de l'enseignant, parce qu'il y a une infraction par rapport à des règles qu'ils connaissent. Par contre, dans le cas des erreurs, ils ne peuvent pas les corriger, parce qu'elles sont le résultat des règles qu'ils se sont données et qu'ils croient justes ; ils pensent qu'ils ont fait fonctionner un système de règles, mais ces règles ne correspondent pas à celles utilisées par les natifs. Pour la correction de ces erreurs, ils ont besoin d'un regard extérieur. L'évaluation de l'enseignant est cette fois-ci indispensable et nécessaire.

Dans l'évaluation formative, le traitement des erreurs traduit l'expérience professionnelle de l'enseignant. Pour nous, l'erreur peut avoir un rôle positif dans l'apprentissage et l'enseignement ; l'erreur est à utiliser, et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus, et doit donc être considérée comme productive. Elle n'est pas un écran, un obstacle, mais un générateur, un véhicule. Pédagogiquement parlant, l'erreur devrait avoir un statut autre que celui de la *faute* à sanctionner, car l'analyse des erreurs, pratique évaluative, est à la fois un objectif pédagogique et une pratique.

D'après le contrat didactique, l'évaluation formative se manifeste en général d'une manière unilatérale, c'est-à-dire que, dans la plupart des cas, c'est toujours l'enseignant qui fait l'évaluation. En réalité, pendant l'apprentissage, l'évaluation de l'enseignant peut se manifester didactiquement sous des formes variables : appréciation, correction, forme indirecte... Elle prend aussi des fonctions variables : sollicitation, information, aide linguistique, et animation de la classe.

En classe de FLE, la situation interactionnelle n'est pas toujours la même sur le plan

linguistique. L'enseignant peut adresser, après la production des apprenants, une évaluation positive quand la production est correcte, et une évaluation négative quand la production comprend une faute. Cette évaluation est inscrite dans le contrat didactique, elle constitue une partie de la responsabilité de l'enseignant. C'est pour cette raison que nous disons que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le cadre institutionnel, l'évaluation professorale est nécessaire dans la communication *guidée* en classe. Normalement, l'évaluation formative de l'enseignant en classe de langue se manifeste lors de la troisième intervention verbale sous la forme suivante :

E :	question
A :	réponse
E :	réaction évaluative

Exemple dans EFp :

13. E : *fête de Noël †*
qu'est-ce que c'est la fête de Noël †
14. A2 : *le Père Noël*
15. E : *le Père Noël*
très bien †
(elle écrit « le Père Noël » au tableau)
le Père Noël

Dans ces trois interventions qui se déroulent entre l'enseignant et un apprenant en classe de FLE, c'est l'enseignante qui pose la question aux apprenants en 13 : « *qu'est-ce que c'est la fête de Noël ?* » L'apprenant A2 répond tout de suite en 14 à cette question en disant « *le Père Noël* ». Après cette réponse, l'enseignante fait immédiatement en 15 une répétition de la réponse de l'apprenant A2 suivie de la réaction évaluative « *très bien* ». Ici nous constatons que l'enseignante officialise l'information. L'intervention de l'enseignante est nécessaire pour que toute la classe prenne en compte la réponse.

De plus, dans notre corpus, en classe traditionnelle, nous observons après le moment évaluatif, que l'enseignante écrit au tableau l'information donnée par l'apprenant « *le père Noël* »; son comportement didactique veut dire à toute la classe qu'il faut mémoriser et noter également cette information. La double utilisation de l'oral et de l'écrit, au même moment, attire l'attention de toute la classe et précise la bonne réponse donnée sous cette double forme.

Cette sorte d'évaluation formative est souvent rencontrée au cours de l'observation de nos trois classes de langue étrangère. Mais ces caractéristiques évaluatives ne sont pas les mêmes chez les professeurs natifs ou non natifs en fonction de leur expérience d'enseignement, de leur mode d'appropriation de la langue-cible, de leurs habitudes, du

contrat didactique et du contenu d'enseignement.

Dans la communication quotidienne, il est rare d'entendre une évaluation au cours de l'interaction verbale entre deux natifs ou entre un natif et un non-natif. Même si un interlocuteur étranger parle mal la langue locale, le natif ne peut faire, en face, une évaluation sur la langue parlée pour des raisons sociales telles que la politesse et le respect individuel. Il est rare d'entendre un natif corriger au cours de la communication la faute faite par un non natif inconnu s'ils se comprennent mutuellement dans l'interaction verbale. Par contre, s'ils rencontrent un obstacle verbal dans la compréhension mutuelle, ils utilisent, d'une façon amicale le plus souvent, la demande de répétition ou la reformulation afin de vérifier leur compréhension et d'assurer la continuation de leur communication.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en classe, la situation a changé. Parce que les relations triangulaires : enseignant-apprenants-savoir sont implicitement intégrées dans le contrat de didactique. Au cours de la transmission du savoir en vue de le transformer en savoir-faire, l'évaluation de la production de l'apprenant fait partie de la fonction professorale, et les fautes ou les erreurs doivent être corrigées didactiquement. En classe de langue étrangère, professeur et étudiants communiquent, en partie grâce à l'évaluation : le professeur indique la faute, les étudiants usent de cette correction pour améliorer leurs compétences linguistique et communicative.

VIII. 1.2. Les différents modèles de l'évaluation

Selon L. Dabène (1984 :134), une des fonctions principales de l'enseignant en classe de langue est la fonction d'évaluateur qui peut se manifester soit :

- - par des opérations appréciatives
- - par des opérations correctives
- - par des opérations indirectes

Nous trouvons que ces trois opérations évaluatives à elles seules ne couvrent pas toutes les possibilités. Beaucoup d'éléments objectifs exercent une influence importante sur les interventions évaluatives: niveau d'apprentissage, expérience individuelle dans l'enseignement, attitudes d'apprentissage des apprenants, et même cultures *scolaires* des apprenants et de l'enseignant. C'est pour cette raison que nous souhaitons développer cette typologie. Il est nécessaire de commencer ce travail en redéfinissant ces évaluations dans leur variation.

- L'évaluation appréciative : c'est l'acte langagier de l'enseignant qui porte un jugement positif et explicite sur la production des apprenants au cours des activités didactiques. Nous pouvons la considérer comme une estimation de la valeur positive de la réponse des apprenants, afin d'officialiser la connaissance linguistique, d'encourager les apprenants et de fermer l'échange correspondant. L'évaluation appréciative de l'enseignant est généralement structurellement explicite avec des remarques interactionnelles : *oui, très bien, voilà...*, sémantiquement claire avec l'intervention d'un ton descendant:

Exemple issu du corpus EEp :

123. E : ...
quand est-ce que tu es née ?
124. At : *je suis née :: 26 octobre mille neuf cent quatre-vingt-trois* ↓
125. E : *d'accord très bien* ↓ ...

- L'évaluation corrective : c'est une intervention langagière de la part de l'enseignant qui consiste à corriger la faute ou l'erreur commise dans la production des apprenants pour rendre exacte ce qui ne l'était pas. Cette opération corrective se manifeste en classe explicitement et implicitement.

Exemple issu du corpus EFp :

46. A : *le pin*
47. E : *oui* *c'est un pin*

oui en français c'est le sapin

- L'évaluation indirecte : Cette sorte d'intervention refuse ou corrige indirectement la production des apprenants au moyen d'une appréciation personnelle et non pas au nom d'une norme abstraite ou générale. Cet acte langagier vise souvent favoriser la participation des apprenants aux activités didactiques.

Exemple issu du corpus ECy :

37. E : *la machine a récolté les fruits en combien de temps // 5 minutes ↑*
(elle demande à une autre étudiante de transformer la phrase.)
la machine a récolté les fruits en combien de temps // 5 minutes ↑
38. At : *ah :: elle récolter // 5 minutes /// en moins de 5 minutes ↓*
39. E : *quel verbe ↑ récolter ↑*

A ces trois catégories développées par L. Dabène on pourrait en rajouter trois autres :

- L'évaluation sollicitative : c'est une opération langagière de l'enseignant, qui a pour objectif d'orienter les activités didactiques en classe, quand il existe une faute ou une erreur ou une amélioration possible dans la production des apprenants. Les apprenants sont sollicités pour une correction ou plutôt une auto-correction. Cette évaluation sollicitative se caractérise en principe soit par l'intervention interrogative,

soit par la répétition ou la reformulation de la production des apprenants, soit encore par la demande d'un autre étudiant... Sa manifestation dans la pratique est directe ou indirecte :

Exemple issu du corpus ECy:

41. At : *ah ... la machine récolter les fruits // en moins de // 5 minutes ↓*
42. E : *c'est quel temps ↑ c'est présent / ou c'est passé composé / ↑ ...*

Exemple issu du corpus ECw :

203. E : ... *bon quelle est son origine*
204. L : *origine ↑*
205. E : *française ou américaine*
 quelle est son origine

- L'évaluation reformulatrice : Cette intervention réactive de l'enseignant se manifeste parfois dans l'enseignement par la reformulation qui en même temps accepte la réponse de l'étudiant mais l'officialise au prix d'une modification de sa forme :

Exemple issu du corpus EFp:

30. As : *chansons x...x*
31. E : *des chants de Noël*
 chants de Noël

- L'évaluation interprétative : c'est une intervention langagière de l'enseignant dont le but porte généralement soit sur une explication de la production des apprenants, soit sur une aide interprétative quand les apprenants rencontrent des difficultés dans la construction de la parole en langue-cible. Avec cette évaluation interprétative, le professeur a l'intention de faire un commentaire ou une officialisation pour toute la classe. Elle se caractérise en principe par l'ajout d'un court commentaire au discours d'un apprenant.

Exemple issu du corpus ECg:

14. Xn : *et /*
 c'est des courages et union
15. E : *l'union //*
 l'union fait la force n'est-ce pas ↑
 c'est la force

Remarquons que dans tous les cas énumérés ci-dessus, l'évaluation a une finalité pédagogique. Cette intervention interactionnelle a normalement deux fonctions dans le discours de l'enseignant : fonction d'évaluation et celle d'institutionnalisation. La première consiste à évaluer la production individuelle et la dernière consiste à faire une officialisation pour toute la classe. Cette évaluation officialisante se caractérise par la répétition de la production attendue par l'enseignant et éventuellement par sa reformulation et son inscription au tableau en tout ou en partie.

Exemple issu du corpus ECy :

122. A :	<i>elles feignent de vouloir</i>		<i>a //</i>
			<i>avec //</i>
		<i>y aller</i>	<i>avec nous</i>
123. E :	<i>oui ↓</i>		
	<i>elles feignent de vouloir</i>	<i>y aller</i>	<i>avec nous //</i>

Exemple issu du corpus EFp :

23. E : *bien sûr Noël est en hiver ↓*
souvent en Chine en France il fait froid

c'est l'hiver
et l'hiver / c'est la neige
la neige
très bien.

Nous faisons dans les parties suivantes l'analyse des évaluations des enseignants d'après les caractéristiques de trois types de classe.

VIII. 1.3. Classe (1) : importance des évaluations sollicitatives

La pratique langagière de cette classe de FLE est consacrée à faire, sous la direction de l'enseignante, des exercices grammaticaux définis par le manuel. Cela veut dire que l'interaction didactique entre l'enseignante et son public se focalise sur la production grammaticale des apprenants. Le bon emploi des expressions, que le manuel demande, constitue l'objectif de la pratique langagière. L'évaluation formative de l'enseignante, qui se manifeste sous forme sollicitative a le même but.

Le corpus que nous avons enregistré dans une classe de l'enseignement traditionnel du FLE nous permet de comprendre facilement pendant l'organisation des activités didactiques l'identité évaluative d'une enseignante chinoise. Par exemple dans la remise

en contexte de l'expression « *pour des prunes* », nous remarquons que les évaluations de l'enseignante sont sollicitatives pour que les apprenants puissent se rendre compte de l'origine de la faute dans la production langagière et gardent l'initiative pour participer aux activités didactiques en classe.

Exemple issu du corpus ECy

1. E : ... je vais vous donner une phrase /
c'est un problème moins urgent / je pense //
c'est un problème moins important /
moins urgent /
(elle passe la parole à une étudiante)
2. At : *ah / oui ne le fais pas sinon ↑ vous ferez ↑*
sinon ↑ faire // ah
 VOUS XXX
3. E : *ne le fais pas ↑*
si c'est // ne le fais pas ↓ c'est impératif pour tu / ou pour vous ↑
4. At : *pour tu ↓*
5. E : *pour tu ↑*
- alors ↓ après c'est tu ↓*
tu le feras / ou vous le ferez
6. At : xxx
7. E : *oui ↑*
alors ↓ répétez toute la phrase (!)
8. At : *tu ne le fais pas ↓ sinon ↑ ah ::*
9. E : *tu ne le fais pas ↑*
10. At : *sinon ↑ tu le feras pour des prunes ↓*
11. E : *oui ↓ tu le feras pour des prunes ↓ //*

Cet échange entre l'enseignante et une apprenante se compose de onze interventions, dans lesquelles nous en remarquons six qui sont respectivement des évaluations de l'enseignante sur la production antérieure de l'apprenante en question :

La première évaluation, évaluation négative, en 3 se manifeste d'une façon sollicitative d'abord sur la mauvaise construction syntaxique en 2 « *ne le fais pas sinon ↑ vous ferez* », l'évaluation d'un ton montant de l'enseignante veut dire que la production « *sinon ↑ vous ferez* » n'est pas correcte en 2, parce que la structure de la production de l'apprenante est verbalement un impératif de deuxième personne singulier et familière, dans la subordonnée, il faut faire l'accord du pronom en utilisant le pronom du sujet « *tu* » au lieu du pronom du sujet « *vous* ». Si l'étudiante préfère le pronom du sujet « *vous* » dans la subordonnée, il faut changer la forme du verbe « *faire* » dans la principale « *ne le faites pas* ».

La deuxième évaluation est encore une évaluation sollicitative, elle se rencontre dans la deuxième partie de l'intervention de l'enseignante en 3. Il y existe une proposition introduite par la conjonction « *ou* », marqueur d'une évaluation sollicitative, dans « *pour tu / ou pour vous* » afin que l'apprenante puisse faire le choix. Cette évaluation sollicitative démontre évidemment que la première évaluation sollicitative de l'enseignante en 3 a pour but d'aider l'apprenante à remarquer la faute et à bien faire la transformation. En 4, nous remarquons que l'apprenante en question a bien choisi le pronom sujet « *tu* » en disant « *pour tu* » après avoir compris l'évaluation sollicitative de l'enseignante.

La troisième évaluation est évidemment sollicitative avec un marqueur « *ou* » en intervention de l'enseignante en 5. Comme l'apprenante a choisi le pronom « *tu* » en 4 « *pour tu* », le marqueur interactionnel « *alors* » introduit l'intervention évaluative de sollicitation « *après c'est tu ↓ tu le feras / ou vous le ferez* » pour guider la production de l'apprenant.

La quatrième évaluation marquée par « *oui* » de la part de l'enseignante réside en 7. Nous pouvons découvrir qu'après l'évaluation sollicitative de l'enseignante, l'apprenante est arrivée à faire une bonne production langagière malgré le mauvais enregistrement qui nous empêche de faire la transcription, parce qu'en 7 le « *oui* » d'un ton montant n'a pas la même valeur interactionnelle que le « *oui* » en 11. En effet l'enseignante veut faire confirmer sa production par l'apprenante et la faire entendre à toute la classe, après l'évaluation appréciative, l'enseignante lui demande donc de répéter toute la phrase pour donner un exemple *officialisé* à toute la classe.

La cinquième évaluation dans cet épisode s'observe lors de l'intervention évaluative d'un ton montant de l'enseignante en 9. Il est évident que c'est une évaluation positive, appréciative et pleine d'encouragement, parce qu'en 8 l'enseignante remarque une petite difficulté manifestée par une pause de la production « *ah ::* » au début de la proposition introduite par « *sinon ↑* ». L'intervention de l'enseignante est donc nécessaire, d'un côté, pour encourager l'apprenant qui a du mal à arriver à faire une bonne production, de l'autre, pour que l'apprenant gagne du temps pour bien faire sa transformation.

La sixième évaluation, évaluation appréciative, de l'enseignante se marque en 11 par « *oui* » prononcé sur un ton descendant qui constitue très généralement une marque d'évaluation appréciative et aussi une marque de clôture de l'échange verbal. Et l'évaluation officialisative « *tu le feras pour des prunes* » confirme didactiquement la bonne transformation, d'une part, et joue le rôle de clôture de l'interaction entre eux, d'autre part. Il faut mentionner ici que l'évaluation appréciative de l'enseignante se localise très souvent dans les échanges verbaux entre l'enseignant et les apprenants après la bonne réponse de la part des apprenants, et l'enseignant clôt aussi très souvent leurs échanges pour passer à *autre chose* après l'évaluation appréciative.

Ce qui nous semble marquant dans ce cours de français, c'est l'importance du manuel et le rôle de l'écrit. L'enseignante chinoise pose oralement des questions écrites dans le manuel, les apprenants répondent aussi oralement à ces questions en utilisant les expressions rencontrées dans le texte qu'ils viennent d'apprendre. Pour ce faire, elle recourt à un ensemble de discours didactiques visant à faire produire et à faire comprendre. L'évaluation est un des actes de langage que l'enseignant pratique souvent

dans la séance. Normalement, en classe, après chaque production d'apprenant, l'enseignant fait une évaluation de ce qui a été produit pour indiquer à l'interlocuteur si sa production métalinguistique correspond à l'objectif attendu au départ et aussi pour susciter des remarques de l'ensemble de la classe. Par exemple : sur la syntaxe, sur la grammaire, sur la prononciation, et même sur la cohérence de l'échange. Dans l'évaluation corrective de l'enseignante chinoise, il lui arrive d'attirer l'attention des apprenants de manière à ce qu'ils puissent remarquer ou corriger la faute par eux-mêmes. C'est justement ce que nous appelons didactiquement l'hétéro-correction et l'autocorrection.

Exemple issu du corpus ECy :

29. E : *pour des prunes !*
oui ↓ c'est une réparation inutile / je pense //
réparation inutile //
Sépacia ↑
(nom français d'une étudiante)
30. Ase : *oui ↓ ah .. ne le fais pas / sinon ↑ te feras // ah .. pour des prunes ↓*
31. E : *est-ce que // c'est correct ↓*
c'est pas mal / dans la classe ↓
c'est une réparation inutile / je pense //
c'est correct / Ohca ↑
(nom français d'une autre étudiante, elle désigne une autre étudiante)
est ce que la phrase de Sépacia est correcte ↓ !!!
32. Ase : *ne la fais pas sinon ↑ tu feras pour des prunes ↓*
33. E : *pour /*
pour /
oui ↓ la réparation /
c'est une réparation //
c'est-à-dire / ne fais pas cette réparation / n'est-ce pas ↑ ↓

Les échanges entre le professeur et les étudiants en classe de FLE portent sur la grammaire dans la réutilisation orale de l'expression française « *pour des prunes* ». En 30, Ase a utilisé dans sa transformation le pronom complément d'objet direct « *le* » pour remplacer un nom féminin « *réparation* » en disant « *ah :: ne le fais pas / sinon ↑ te feras // ah :: pour des prunes* ». En raison de la faute grammaticale et de la transformation imparfaite, l'évaluation de l'enseignante sollicite une auto-correction en 31 en utilisant « *est-ce que // c'est correct* » comme évaluation sollicitative. D'autre part comme l'enseignante se rend compte que c'est une faute grammaticale qui arrive souvent dans la production des apprenants. Elle ajoute un commentaire pour attirer l'attention de toute la classe « *c'est pas mal / dans la classe* ».

Ensuite à la fin de ce tour de parole, l'enseignante reformule la question originale « *c'est une réparation inutile / je pense //* » en demandant à une autre apprenante d'opérer une hétéro-correction « *c'est correct / Ohca est-ce que la phrase de Sépacia est correcte* ». C'est encore une fois une évaluation sollicitative. Mais immédiatement en 32 Ase reconnaît elle-même sa faute et elle fait une auto-correction « *ne la fais pas sinon ↑ tu*

feras pour des prunes ». En 33 l'enseignante poursuit une évaluation positive et nécessaire « *oui ↓* » en reformulant trois fois en changeant le déterminant du nom (première fois article défini, deuxième fois article indéfini et troisième fois adjectif démonstratif) et l'organisation syntaxique que « *la réparation / c'est une réparation c'est-à-dire / ne fais pas cette réparation / n'est-ce pas //* » afin d'indiquer à l'apprenante, ainsi qu'à toute la classe, l'origine de la faute grammaticale.

L'objectif d'évaluation formative de l'enseignante est de rendre les apprenants de plus en plus grammaticalement précis dans leur capacité à produire de la parole en langue étrangère. Comme L. Dabène et F. Cicurel (1990 :49) ont indiqué « *Le professeur est celui qui a " le dernier mot " de par sa fonction d'enseignant qui lui confère l'autorité d'un "juge linguistique " pouvant décider de la validité des productions des apprenants* ». Cette opération évaluative au cours des activités didactiques reflète la responsabilité de l'enseignant intégrée dans le contrat didactique.

En ce qui concerne les relations entre l'enseignant et les apprenants dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, J-P. Cuq et I. Gruca (2002 :118) ont signalé que « *l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche l'appropriation linguistique hors de la relation de classe sera réputée non guidée.* »

Cette citation nous permet d'établir dans l'enseignement du FLE en Chine les relations suivantes :

- Les activités didactiques sont organisées par le manuel officiel.
- La relation entre l'enseignant et les apprenants est inégale en ce qui concerne la connaissance linguistique.
- C'est le guidage de l'enseignant et donc du manuel qui domine toute la séance.
- En classe toutes les opérations de guidage exercent une influence considérable sur l'apprentissage des apprenants, il en est de même pour l'évaluation.

Dans notre observation des classes de FLE, nous découvrons que les guidages didactiques des enseignantes sont différents selon leur programme d'enseignement, leurs activités didactiques et leur comportement langagier. Les opérations de guidage représentent l'objectif de l'enseignant quand elle organise son travail. Avant et pendant le cours, son opération évaluative suit souvent la norme du manuel utilisé en classe de FLE en dépit de la différence linguistique entre les actants. Elle agit avec prudence en ce qui concerne les réponses, quand elles n'apparaissent pas dans le manuel.

L'exemple suivant consiste à transformer une proposition « *ce sont des avis /moins importants / je pense* » en une autre proposition comprenant l'expression « *pour des prunes* »

Exemple issu du corpus ECy:

11. E: ...*ce sont des avis / moins importants / je pense //*
ce sont des avis /
des avis /
des avis / moins importants ↓
12. At: *ne le fais pas / sinon ↑ tu le feras pour des prunes ↓*
13. E: *des avis ↑*
qu'est-ce que c'est des avis ↑ xxx il faut changer le verbe ///

Nous observons que la réponse de l'apprenante en 12 n'est pas correcte, parce que premièrement, en français on ne dit pas « *faire des avis* », et qu'ensuite, on ne peut pas remplacer non plus le complément d'objet direct « *des avis* » par le pronom du complément d'objet direct « *le* ». En 13, l'enseignante lance une intervention sollicitative qui est destinée à produire l'autocorrection du verbe.

16. Al: *recevoir ↓*
 17. E: *recevoir //*
recevoir / SHI MA JIE SHOU YI GE YI JIAN ↓
 ([elle explique le verbe « recevoir » en chinois : oui recevoir un avis])

Après l'explication de l'enseignante, l'apprenante accepte la proposition de celle-ci en utilisant le verbe « *recevoir* » qui s'adapte bien au complément d'objet direct « *des avis* ». L'enseignante manifeste immédiatement une évaluation positive en 17 en répétant deux fois en français et une fois en chinois. Il faut dire que c'est une évaluation appréciative, mais le verbe « *recevoir* » n'est pas non plus celui indiqué dans le manuel, elle précise donc en chinois :

17. E: YONG WO MEN XUE GUO DE //
 ([en langue maternelle, comme consigne, elle demande aux étudiants d'utiliser l'expression déjà apprise dans cette leçon] : employez ce que nous venons d'apprendre)
 KE YI YONG
 ([elle explique en chinois] : nous pouvons l'exprimer en)
se mêler à ↓
se mêler à ↓ KE YI SHUO WO BU XIANG XIN ZHEI GE ↓
 ([elle passe encore une fois à une explication chinoise] : on peut traduire cette expression : je ne le crois pas)

L'apprenante est obligée d'utiliser l'expression proposée, or elle ne connaît pas bien l'expression « *se méfier de* », il nous paraît donc naturel d'observer dans ses productions, les fautes en 18, en 20 et en 22 malgré l'évaluation sollicitative de l'enseignante en 19 et 23.

18. At : *ah // ah // ne se // xxx ne tu // xxx ne se // xxx ne se méfia pas à // à ces avis*
19. E : *ne te fie pas / ne te méfie pas à ces avis ↑ sinon ↑*
20. At : *oui ::*
21. E : *à ces avis ↓*
22. At : *ne te fie pas à ces avis ↓*
23. E : *ne te méfie pas à ces avis ↓ sinon ↑*

Finalement l'apprenante n'est pas arrivée à réaliser la transformation demandée par l'enseignante.

Il nous semble que l'enseignante aurait dû laisser l'apprenante utiliser le verbe « recevoir » pour transformer cette expression comme « ne reçois pas ces avis, sinon tu le feras pour des prunes ». Elle aurait de plus, évité une faute grammaticale, car le verbe « se méfier » est suivi de la préposition « de » et non de « à ».

Après avoir analysé la fonction de certaines évaluations de l'enseignante dans la classe (1), nous remarquons qu'elles jouent un rôle de sollicitation afin de conduire les apprenants à une meilleure production langagière. Nous notons aussi que dans les interventions de l'enseignante, les évaluations explicitement positives formées par les expressions évaluatives telles que « très bien » « oui » et « voilà » ne sont pas fréquentes. Les évaluations explicitement positives ne se rencontrent qu'en 46 et en 98.

45. At : *la :: elle :: elle / les a / récoltés en moins de / 5 minutes ↓*
46. E : *oui ↓*
très bien ↓
97. At : *je trouve que / ces vestes sont // les meil // sont les meilleures // les meilleures adaptées / à // aux filles*
98. E : *oui ↓ adaptées aux filles //*
oui ↓

VIII.1.4. Les évaluations formatives en classe (2)

Il est évident qu'entre les participants des interactions de la vie courante, il y a toujours des différences individuelles au niveau du comportement langagier. En classe de langue étrangère, les comportements langagiers des enseignants ne sont toujours pas les mêmes en raison de leur culture, de leurs relations interpersonnelles, de leur degré d'appropriation de la langue, de leur expérience professionnelle, de leurs habitudes, de leurs activités didactiques en cours... Dans notre observation de la classe, nous remarquons qu'entre l'enseignante native et l'enseignante non-native il existe clairement une différence langagière dans le discours évaluatif. La classe en question est composée pourtant du même groupe d'apprenants chinois que la classe (1). De façon générale, nous trouvons que les comportements évaluatifs de l'enseignante native sont remarquables par leur diversité.

Dans la classe de FLE en Chine, les lecteurs français sont à la fois des vecteurs de la culture française et des experts en langue française. Ils jouent un grand rôle dans l'enseignement du FLE et dans la formation des enseignants chinois de FLE. Leur contrat de travail dure en général un an ou deux au maximum, très rarement trois dans un établissement universitaire. Ils doivent gérer plusieurs difficultés pour s'ingérer dans un nouvel environnement ou rencontrer de nouveaux apprenants. Cette réalité professionnelle leur demande de changer sans cesse de comportement langagier dans l'organisation des activités didactiques, surtout au cours des interactions didactiques avec des apprenants qu'ils connaissent peu. L'évaluation formative est une intervention délicate en classe pour les apprenants chinois qui ressentent toujours un problème de face. C'est pourquoi l'expression de l'évaluation formative de l'enseignante française est plus recherchée dans le choix des termes que celle de ses collègues chinois.

Exemple issu du corpus EFp :

1. E: *alors aujourd'hui nous sommes quel jour ?*
2. As: *nous sommes le 25/*
26
25/
26 x...x
3. E: *le mercredi ?*
4. As1: *25/ x...x*
As2: *26 x...x*
5. E: *le mercredi 25 ?*
6. As: *26 x...x*
7. E: *je préfère le mercredi 26 décembre ?*
voilà ↓ (elle écrit la date à gauche du tableau et le mot « vocabulaire » à droite du tableau) bien le mercredi 26 décembre

En classe de langue étrangère, la réaction évaluative de l'enseignant, qui suit régulièrement la réponse de l'apprenant, joue un rôle considérable dans l'apprentissage et dans la gestion des activités didactiques. Elle peut encourager les apprenants à participer aux activités en faisant preuve d'initiative si l'enseignant évalue d'une manière recherchée. Dans le cas contraire, elle peut réduire à néant l'initiative des apprenants.

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante pose une question sur la date, et elle obtient des réponses différentes en 2 de la part des apprenants. L'enseignante fait alors une évaluation sollicitative d'un ton montant sur la mauvaise réponse en relançant « *le mercredi ?* ». Ceci pose implicitement la question « *est-ce que le mercredi tombe le 25 ?* », au lieu de faire tout de suite une évaluation négative. En français, on dit le jour avant la date. Cette intervention de l'enseignante a pour but la sollicitation d'une auto-correction de la part des apprenants. Comme la réponse en 4 ne répond pas à son attente, en 5 elle relance une question par une reformulation sur un ton montant et interrogatif « *le mercredi 25 ?* », qui veut dire : « *est-ce qu'aujourd'hui c'est le mercredi 25 ?* ». En 6 les apprenants arrivent finalement à trouver la réponse attendue. L'enseignante n'évalue pas alors en termes simples mais plus recherchés afin de ne pas sanctionner l'initiative des apprenants en utilisant la forme « *je préfère le mercredi 26 décembre* ».

Pour atténuer sa remarque évaluative, l'enseignante choisit « *je préfère...* » au lieu de dire simplement « *non* » ou « *vous avez tort* ». Du point de vue didactique, nous pouvons comprendre ce comportement langagier indirect de l'enseignante française : elle veut encourager l'initiative de la participation aux activités didactiques des apprenants. Entre l'enseignante chinoise et les apprenants il existe un contrat didactique qui a valeur dans la culture chinoise, et établi depuis longtemps. Quand un enseignant étranger et des apprenants chinois se rencontrent dans la classe, ils doivent construire ensemble un contrat didactique. Or, l'enseignant étranger conclut un autre type de contrat didactique avec ses apprenants que ses collègues chinois. A la base de ce contrat didactique, il y a une volonté d'établir une nouvelle relation interpersonnelle entre lui et les apprenants. Ils ont besoin de temps pour se connaître, pour s'habituer non seulement à leurs particularités physiques mais aussi linguistique et didactique. L'évaluation indirecte « *je préfère...* » manifeste ce type de contrat didactique inhabituel pour les apprenants chinois.

Dans la deuxième partie de l'intervention évaluative de l'enseignante en 7, nous observons deux actes évaluatifs que l'enseignante a ajoutés l'un après l'autre afin d'officialiser la réponse correcte. Le premier acte évaluatif « *voilà* » accompagne un acte non-verbal de l'enseignante : elle écrit la date à gauche du tableau. Le deuxième acte évaluatif « *bien le mercredi 26 décembre* » renforce l'officialisation de l'intervention.

Les évaluations de l'enseignante lors de cet épisode nous démontrent l'évolution stratégique de la lectrice française au cours des activités didactiques : d'abord deux évaluations sollicitatives (en 3 et en 5) et une évaluation indirecte (en 7) destinées aux apprenants qui fournissent la mauvaise réponse. Et après son évaluation indirecte (*je préfère le mercredi 26 décembre ↓*), deux évaluations officialisatives (*voilà ↓ [elle écrit la date à gauche du tableau] bien le mercredi 26 décembre ↓*) qui manifestent sa fonction d'informateur linguistique *officiel*.

Chez l'enseignante française, les évaluations appréciatives fréquentes visent à animer la pratique langagière : l'encouragement est vraiment indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour des adultes apprenants, surtout pour de jeunes Chinois vivant dans une culture où la préservation de la face est très importante dans les activités collectives. Dans les interventions qui suivent les évaluations de la lectrice française se manifestent par une appréciation des réponses des apprenants.

Exemple issu du corpus EFp :

13. E : ... *qu'est-ce que c'est la fête de Noël* ↓
 14. A2 : *le Père Noël*
 15. E : *le père Noël* ↓
 très bien ↓ (*elle écrit « le père Noël » au tableau*)
 le Père Noël ↓

 Ah (!) il y a une mère Noël ↑
 16. As : *non x...x*
 17. E : *et non* ↓
 le Père Noël
 très bien

 et puis ↑

Nous observons, après la production d'un étudiant A2, nous voyons en 15, la réaction évaluative de l'enseignante qui comprend trois actes langagiers : le premier est une répétition de la production de l'apprenant A2, (*le père Noël* ↓) ; le deuxième « *très bien* » concerne explicitement une évaluation positive suivie d'une action didactique (*elle écrit « le père Noël » au tableau*) jouant le même rôle d'officialisation que le troisième acte de langage. A la réponse des apprenants en 16 concernant la deuxième question « *Ah (!) il y a une mère Noël* ↑ », la lectrice utilise à nouveau une évaluation appréciative en disant « *et non* » après la bonne réponse des apprenants. L'articulateur interactionnel « *et* » joue ici le rôle d'un intensificateur de la confirmation de la réponse « *non* » fait aux apprenants en 16. L'évaluation officialisative « *le Père Noël* » et l'évaluation appréciative « *très bien* » en 17 ré-apprécient la bonne réponse de l'apprenant A2 en 14. Il en est de même pour les évaluations qui se succèdent dans la suite de leurs échanges.

18. A4 : *la neige*
 19. E : *la neige* ↑ *ah (!)*
 oui
 pourquoi *la neige* ↑
 20. A : *l'hiver est // Noël est en hiver* ↓
 21. E : *bien sûr* *parce :: (elle écrit le mot « la neige » au tableau)*
 22. A4 : *parce que Noël est en hiver*
 23. E : *bien sûr Noël est en hiver* ↓
 souvent en Chine en France il fait froid

*c'est l'hiver et l'hiver / c'est la neige
la neige
très bien.*

Dans cet échange au sujet de la neige, l'évaluation de l'enseignante est plus compliquée. Après une évaluation en 19 (*oui*), elle demande une explication argumentative à l'apprenant A3 (*pourquoi la neige* ↑). En 21, la deuxième évaluation (*bien sûr...*) est suivie également d'une action didactique jouant le rôle d'officialisation (*elle écrit le mot « la neige » au tableau*). En 23, nous voyons deux évaluations qui se trouvent dans la même intervention de l'enseignante : l'une au début et l'autre à la fin de l'intervention.

En ce qui concerne la fonction d'évaluation de l'enseignant, il nous semble que son expression la plus remarquable est que la dernière intervention évaluative joue dans chaque épisode de l'échange une double fonction : officialisation et clôture. En 17, nous observons que l'évaluation officialise l'information et ferme la discussion sur le père Noël. De 13 à 17, les échanges entre l'enseignante et les apprenants portent sur « *le père Noël* », et l'évaluation de l'enseignante en 17 manifeste aussi une officialisation de la production des apprenants ; et en même temps elle permet de passer à l'échange suivant sur un thème, lié à Noël, mais qu'elle leur laisse déterminer (*et puis*↑).

Un autre exemple nous montre l'évaluation appréciative de l'enseignante française dans son organisation des activités didactiques :

141. E: *qui est japonais* ↑
142. As: *personne*
143. E: *voilà personne personne*

L'évaluation corrective se rencontre aussi souvent dans le corpus EFp. Il s'agit pour l'enseignante d'assumer la responsabilité que le contrat didactique lui accorde implicitement. Elle a pour but la correction de la production de l'apprenant.

Exemple issu du corpus EFp :

103. E: *quand est-ce que tu es né* ↑
104. A: *je suis né :: 23*
105. E: *attention attention attention mille :: mille :: tu répètes mille* ↓

L'exemple suivant nous montre un autre mode d'évaluation, c'est l'évaluation interprétative.

Exemple issu du corpus FHp :

194. As : *la messe de minuit ↓*

195. E : *messe de minuit ↓*

*qu'est-ce que je fais à l'église ↑ qu'est-ce que je fais à l'église ↑
je danse ↑ je fais du shopping ↑ je chante ↑
oui je chante les chants de Noël pour la messe de minuit ↓
oui qu'est-ce que
je fais ↑ je fais des vœux très bien
vouloir faire des vœux*

Nous remarquons en 67 ci-dessous que l'intervention évaluative comprend en même temps trois fonctions : la première partie de l'intervention de l'enseignante a une fonction appréciative (*oui c'est un repas*) ; la deuxième partie a une fonction sollicitative (*souvent le soir donc un dîner il y a un mot un mot spécial*) ; la troisième partie a une fonction officialisante (*le réveillon*).

67. E : *oui c'est un repas ↓ c'est un repas ↓
souvent le soir donc un dîner ↑ il y a un mot un mot spécial ↑
je crois que vous n'avez pas entendu le réveillon ↓*

Les interventions évaluatives du professeur français portent didactiquement sur l'appréciation, l'officialisation et la sollicitation de la production des apprenants. Toutes ces évaluations sont manifestées d'une manière explicite par les expressions comme « *très bien* », « *voilà* », « *oui* », « *d'accord* », « *bien sûr* »... C'est en raison de sa situation linguistique et de sa stratégie didactique que les interventions évaluatives de l'enseignante française se manifestent avec une telle diversification.

VIII.1.5. Les évaluations formatives en classe (3)

Dans la classe de langue étrangère, l'enseignant organise de temps en temps des activités didactiques en appuyant sur un support thématique pour mettre les apprenants sur la scène *communicative* durant laquelle ils vont jouer un rôle central dans la communication. L'enseignant recule alors *derrière le rideau* pour jouer simplement le rôle de souffleur. Dans ces activités didactiques, l'évaluation de l'enseignant a généralement une finalité dynamisante : animer positivement l'interaction sans distinguer le juste du faux puisqu'il s'agit, comme ici à propos du SRAS, d'exprimer en langue cible des points de vue individuels.

Le corpus que nous avons enregistré dans la classe de conversation montre les comportements des apprenants et de l'enseignante au cours d'une conversation en langue française. Ce qui nous intéresse dans cette partie, ce sont les opérations évaluatives de l'enseignante chinoise pendant la production discursive des apprenants. Dans la classe de conversation, l'enseignante chinoise s'écarte d'une certaine façon du centre de la classe et de son rôle habituel de vecteur d'informations linguistiques pour

jouer un *simple* rôle de *souffleur-évaluateur*. Prime est donnée au réemploi de ce qui a déjà été appris. L'objectif de la conversation, c'est que les étudiants s'approprient ce qu'ils ont déjà appris en échangeant en français sur ce qu'ils ont envie et besoin de dire, en tant qu'individu. C'est la communication qui est importante. Ils doivent montrer qu'ils arrivent à communiquer, pas forcément dans les règles, mais de manière efficace.

Dans cette classe non traditionnelle, la conversation des apprenants est aussi accompagnée d'opérations évaluatives de l'enseignante qui sont principalement appréciatives.

Exemple issu du corpus ECg :

7. E : *d'accord
très bien*

L'évaluation « *d'accord très bien* » intervient après une longue intervention en 6 (cf. corpus ECg, tome 2) de l'apprenante Jne qui non seulement développe son point de vue en ce qui concerne l'attitude des êtres humains devant une catastrophe naturelle, mais qui l'étaye au moyen d'une histoire émouvante. La cohérence discursive de Jne s'ajoutant au fait qu'il s'agit de la première prise de parole dans la conversation mérite cette appréciation positive. Mais celle-ci peut être aussi considérée comme un encouragement à poursuivre la conversation.

L'évaluation appréciative de l'enseignante chinoise s'observe régulièrement tout au long du discours des apprenants pour animer la conversation et inciter au développement de la discussion. En 23, JI lance une question intéressante mais en classe très inhabituelle qui provoque le rire de tout le groupe. L'enseignante chinoise officialise la pertinence de cette question par une évaluation appréciative en 24 (cf. corpus ECg, tome 2).

Exemple issu du corpus ECg :

23. JI : *... //enquête / j'ai une question pour tout les classes / ah pendant les*

tonies //
les tonie la classe / pendant le tremblement de terre // ah une vieil /
vieille dame / ah refus réchapper /
porte que /
porte qu' elle est / est / été
porte qu' elle est me // tout est me (rire de toute la classe)
qu'est-ce que vous pensez / ah à cela

24. E : *c'est une bonne question*

L'évaluation appréciative de l'enseignante chinoise porte encore sur la compétence linguistique des apprenants. Dans son discours, Jne a correctement transformé un adjectif en adverbe. Il semble que cette preuve de compétence linguistique a beaucoup surpris son enseignante. Elle s'associe en 31 alors au discours de Jne en opérant une répétition appréciative de l'adverbe (cf. corpus ECg, tome 2).

Exemple issu du corpus ECg

30. Jne : ... *je crois que si / euh il y a des tremblements de terre si / euh on / on
sorte // si on sort euh // euh précédemment de la*
31. E : *précipitamment*

Nous constatons par ailleurs que la structure du discours des enseignantes dans ces trois classes différentes est typiquement ternaire : question de l'enseignant + réponse de l'apprenant + réaction évaluative de l'enseignant.

Exemple issu du corpus ECy :

125. E : *tous les notables ont l'air / de vouloir participer / à cette réunion ↓*
126. At : *euh :: ils //
ils feignent //
ils feignent / de vouloir / y participer .*
127. E : *oui ↓
ils feignent de vouloir y participer ↓
ohrs ↓*

Exemple issu du corpus EFp :

89. E : *il est
il est
il est né
il est né quand / quel jour /*
90. A : *25 décembre /*
91. E : *oui il est né le 25 décembre /
bien il est né le 25 décembre /*

*ça va ↑ il est né le 25 décembre ↓
ça va ↑ ça va ↑ ça va ↑ ça va ↑
(elle s'adresse à chaque étudiant, l'un après l'autre.)
alors ça va un peu ↑ ou ça va ↑
écoutez la question ↓*

Exemple issu du corpus ECg :

1. E : ... *on laisse la parole à Jeanne* / ↓
2. Jne : *je vous raconte / une histoire à moi /
euh il a //
elle a*
3. E : *elle s'est passée*
4. Jne : *oui*
5. E : *tu veux nous raconter une histoire* ↓
6. Jne : *oui ...
voilà*
7. E : *d'accord
très bien*

merci

Ces trois exemples sont globalement de forme ternaire, et particulièrement les deux premiers composés de trois interventions : question-réponse-évaluation. Le troisième exemple nous paraît intéressant en ce que l'évaluation de l'enseignante ne joue pas la même fonction dans la pratique des activités didactiques. En 3, la réaction évaluative de l'enseignante concerne une correction grammaticale. En 5, c'est la réaction évaluative visant à la confirmation. En 7 nous avons séquentiellement une évaluation appréciative de l'enseignante.

Au niveau de la structure de l'évaluation, nous voulons préciser également que quelquefois la structure de la réaction évaluative de l'enseignant n'est pas la même dans la classe traditionnelle que dans la classe conversationnelle. Par exemple, nous découvrons dans la classe conversationnelle que l'évaluation de l'enseignante ne s'opère pas dans le troisième temps de l'échange, elle est inscrite dans l'intervention de l'apprenant.

Exemple issu du corpus E0g :

23. J1 : ... /ensuite / j'ai une question pour tout les classes / ah pendant les
sones // les toute la classe / pendant le tremblement de terre // ah une
vieil / vieille dame / ah refuse réchapper / parce que / parce qu'elle est
/ est / été parce qu'elle est nue // tout est nue (rire de toute la classe)
qu'est-ce que vous pensez / ah à cela

24. E : c'est une bonne question

Nous ne devons pas pourtant négliger le rôle de la réaction évaluative de l'enseignant dans la classe traditionnelle. C'est l'intervention évaluative de l'enseignant qui a une double fonction : officialisation du savoir et démarrage d'un nouvel échange.

Exemple issu du corpus EFp :

25. E : ...pourquoi la musique † Ella

26. A6 : la soirée

27. E : alors oui † c'est bien la musique †

il y a †

28. A7 : des cadeaux

Nous voyons dans cet exemple que la réaction évaluative de l'enseignante en 27 a deux fonctions en même temps : officialisation du savoir dans la première partie de son intervention (*alors oui † c'est bien la musique †*), ouverture d'un nouvel échange dans la deuxième partie de l'intervention (*il y a †*).

Pour cette raison, la réaction évaluative est souvent étudiée dans l'organisation des activités didactiques pour améliorer la qualité de l'enseignement. L'évaluation formative décrit le comportement langagier de l'enseignant au cours de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère ; inscrite implicitement dans le contrat didactique, elle manifeste aussi la responsabilité de l'enseignant. L'évaluation sommative concerne, elle, une évaluation générale après un moment d'enseignement / apprentissage. Elle a deux fonctions pédagogiques en même temps : l'évaluation sommative peut aider l'enseignant à mesurer sa qualité et sa méthode de l'enseignement ; elle aide l'apprenant à vérifier son acquisition des connaissances. Dans la partie suivante, nous focalisons donc notre attention sur l'évaluation sommative qui est très importante dans l'institution universitaire en Chine.

VIII.2. L'évaluation sommative dans l'enseignement du français

VIII.2.1. L'évaluation sommative

Pratiquement inusité dans le dossier pédagogique de langue française jusque vers 1960, le terme d'*évaluation* est devenu à la fin des années soixante-dix l'un des mots les plus fréquents dans le vocabulaire courant des sciences de l'éducation. Au-delà de la simple mode passagère, la publication en 1979, par G. de Landsheere, d'un « *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* » a consacré la place centrale de ce concept.

Parler simplement d'évaluation, ce sera d'abord, conformément à la tradition, se centrer sur les résultats obtenus par des apprenants, en formation initiale ou continue. On abordera ainsi les problèmes classiques de la vérification des connaissances et des acquisitions. On rencontrera, dans cette direction, la question des examens : validité de leurs techniques, équité de leurs jugements, pesanteur de leur tradition, épreuve de réalité, souhaitable ou contestable, qu'ils imposent à la relation des enseignants avec les apprenants.

VIII.2.2. L'évaluation sommative à l'université en Chine

L'évaluation sommative constitue une étape importante pour tous les établissements universitaires en Chine comme en France, elle se manifeste soit sous la forme écrite, soit sous la forme orale ou les deux en même temps, principalement pour l'enseignement des langues étrangères. L'évaluation sommative examine explicitement, d'une part, l'apprentissage des apprenants et mesure implicitement, d'autre part, le travail d'un enseignant ou d'un établissement. En principe, la forme écrite porte sur les connaissances linguistiques et la forme orale peut porter sur la prononciation comme « *la compétence de communication* ». ²⁸

Par exemple en Chine, dans l'enseignement du FLE, il y a deux évaluations importantes dans l'année universitaire sans parler des évaluations pronostics organisées individuellement par l'enseignant en classe. Le résultat de ces grandes évaluations se traduit en général par une note à laquelle les apprenants chinois prêtent beaucoup attention.

De plus, les résultats des examens sont étroitement liés aux choix des métiers à la fin de leurs études. C'est pour cette raison que de nombreux candidats manifestent une certaine crainte à l'égard des examens. Ils les considèrent comme un facteur décisif dans la recherche du travail après leurs études. L'évaluation tient une telle place que la plupart des apprenants ainsi que leurs parents la considèrent comme le but de l'apprentissage. Ils font tout leur possible pour obtenir une bonne notation. Ils disent souvent. « *La notation des examens est vitale pour nous* » ²⁹.

En réalité, l'évaluation est loin d'être le but de l'enseignement / apprentissage. D'un côté, elle permet à l'enseignant de savoir si ses stratégies d'enseignement sont

²⁸ Cette compétence communicative est restreinte dans le cadre universitaire par rapport à celle mise en oeuvre dans la communication quotidienne.

²⁹ Ce dicton s'entend souvent à l'école avant ou après l'examen.

fructueuses dans la classe de langue et de mesurer les capacités des apprenants, de l'autre, elle permet à ces apprenants de repérer où ils se situent, leurs parcours d'apprentissage et quelles sont leurs difficultés. Elle ne constitue donc qu'un moyen permettant de mieux réaliser l'objectif de l'enseignement / apprentissage : la maîtrise de la langue étrangère.

Dans ce sens, il faut que l'enseignant et son public accordent une attention suffisante à l'évaluation mais il ne faut en aucun cas la pousser à l'excès car les faits prouvent quelquefois qu'il n'y pas toujours adéquation entre réussite aux examens et réussite professionnelle. Dans une conception moderne, on peut ajouter que l'évaluation ne devrait pas seulement porter sur l'acquisition de la compétence linguistique mais, également sur l'acquisition de compétences de communication. Pour que l'évaluation reflète vraiment le niveau de français des apprenants, il faut établir des critères docimologiques que nous allons maintenant aborder.

VIII.3. Les critères docimologiques dans l'évaluation sommative

VIII.3.1. Le critère d'objectivité d'évaluation

Etant donné que l'examen joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, surtout pour les apprenants, il est nécessaire d'étudier les critères docimologiques. Théoriquement et pratiquement un bon examen doit contenir trois facteurs fondamentaux: Objectivité, fiabilité et validité. La théorie chinoise classique des examens plaçait l'objectivité au premier plan car le but des examens conçus pour cette épreuve était avant tout de faire disparaître la subjectivité se manifestant dans la notation des examens traditionnels. Mais dans la pratique, la subjectivité restait souvent inévitable, essentiellement lors de la correction d'une rédaction en langue étrangère. Tous les correcteurs n'attribuent pas le même nombre de points à la même copie d'un candidat, en fonction de facteurs divers et variés. Aujourd'hui, c'est surtout la validité qui joue un rôle important en ce qui concerne les examens.

Le critère d'objectivité se rapporte à la passation de l'examen ainsi qu'au dépouillement et à l'interprétation des résultats. Toutefois, le choix des contenus dépend dans une certaine mesure du point de vue de l'auteur de l'examen. Ce choix est donc subjectif même dans des examens qui se veulent objectifs. L'objectivité de passation garantit que tous les candidats sont examinés dans les mêmes conditions fixées à l'avance (par exemple, indication de la durée de l'épreuve, nature des consignes de travail et le cas échéant, indication des auxiliaires que l'on peut utiliser). L'objectivité de dépouillement garantit que les points attribués correspondent de façon unifiée aux performances du candidat.

VIII.3.2. Le critère de fiabilité d'évaluation

Le critère de fiabilité est étroitement lié à celui d'objectivité car seuls les résultats objectifs sont fiables. Le concept de fiabilité se fonde sur l'hypothèse que chaque valeur se compose d'une valeur *vraie* en points et d'une erreur de mesure. Plus cette dernière

erreur est faible et plus s'accroît la fiabilité de l'examen. On détermine la fiabilité d'un examen après en avoir suffisamment assuré la validité car un examen fiable mais non valide est sans valeur.

VIII.3.3. Le critère de validité d'évaluation

Le critère de validité est composé de trois éléments selon S. Bolton (1987): validité en fonction de critères empiriques, validité de contenu et validité des concepts psycholinguistiques. Pour la validité en fonction de critères empiriques, la validité de l'examen ne correspond pas aux objectifs du cours mais il s'agit d'une validité déterminée empiriquement qui fait appel à un critère externe pour la comparaison. Pour déterminer cette validité, on compare un résultat obtenu dans l'examen à d'autres observations. De tels critères comparatifs peuvent être, par exemple, des observations de comportement ou encore les résultats d'un autre examen ayant le même objectif. S'il existe une forte corrélation entre les deux variables, on parle de forte validité concourante. Pour la validité de contenu, on ne se fonde pas sur des procédés statistiques, mais on l'obtient par comparaison des objectifs d'apprentissage avec le contenu de l'examen et la nature des épreuves. Un test est valide quant à son contenu s'il constitue un échantillon représentatif des objectifs définis. Quant à la validité des concepts psycholinguistiques, elle concerne certaines aptitudes (par exemple: compétence langagière générale) et capacités (par exemple: compréhension écrite et orale) sur lesquelles doit porter l'examen et qu'il doit mesurer.

Cette analyse des divers aspects de la validité montre que pour les examens de langue étrangère, ce sont surtout la validité de contenu et la validité des concepts psycholinguistiques qui importent, puisque toutes deux reflètent les théories et les hypothèses de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage. La détermination de la validité d'un examen est en relation directe avec la définition de la langue et avec les finalités didactiques. R. Lado (1961) considérait qu'un examen de performance n'était valide que s'il contrôlait les éléments et les structures de la langue étrangère, puisque, selon sa définition, la langue se compose de sons, de l'intonation, de l'accentuation, de morphèmes et de mots. Chacun de ces éléments constituait pour lui une variable à examiner.

VIII.3.4. L'analyse de l'évaluation sommative

En Chine, l'examen des compétences linguistiques et communicatives des apprenants en langue étrangère tient une place assez importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères comme dans celui de la langue maternelle. A la fin de chaque semestre et de chaque année scolaire, les apprenants sont soumis à des examens respectivement écrits et oraux. Celui qui rate son examen est obligé de redoubler la classe. De plus, les résultats des examens sont étroitement liés à l'obtention des allocations universitaires et aux choix des postes de travail pour les apprenants à la fin de leurs études universitaires. Ils constituent un facteur décisif du classement des étudiants au cours de leurs études universitaires. L'examen tient une telle place que la plupart des apprenants *s'accrochent* aux résultats de l'examen : c'est le but de leur apprentissage. Ils font tout leur possible pour obtenir une bonne note.

Dans ce sens, on comprend que l'enseignant et les apprenants accordent une attention particulière à l'évaluation. Pour l'enseignant, il ne doit pas encourager les apprenants à ne faire des efforts que pour obtenir une bonne note. Il doit orienter ses étudiants vers l'acquisition d'une compétence de communication durable. Pour cela l'évaluation ne devrait pas porter seulement sur l'acquisition de la compétence linguistique. Voilà pourquoi l'enseignant lance à la fin de l'examen oral une question plus ouverte pour permettre à ses apprenants de s'exprimer librement, et voilà pourquoi l'enseignant reprend au cours de l'examen ses stratégies pédagogiques : sollicitation, répétition et reformulation pour favoriser exposer leur compétence de communication.

L'examen oral tient toujours une place particulièrement importante dans l'enseignement du français, surtout pour les apprenants débutants. Dans l'enseignement du français en Chine, on pratique habituellement deux méthodes pour examiner l'expression orale des apprenants : la première consiste à organiser un entretien guidé entre l'enseignant et l'apprenant sous forme questions et réponses par le tirage au sort pour déterminer le sujet de l'examen, la seconde consiste à demander à l'apprenant de faire un exposé oral sur un sujet choisi par lui-même. L'auteur de l'examen prépare une liste de sujet. Chaque apprenant va tirer au sort pour choisir le sujet sur lequel il doit faire un exposé oral après quelques minutes de préparation.

Dans l'entretien guidé, c'est presque toujours le questionneur qui pose les questions déterminées auxquelles répond le questionné. Souvent ces questions sont cadrées dans le thème tiré. Les examens de ce type mettent l'accent sur l'acquisition de formes linguistiques au lieu de l'acquisition de la compétence de communication. L'entretien guidé et l'exposé oral sont mis dans un cadre de communication presque réelle. Ils correspondent plutôt aux objectifs d'apprentissage.

Pour le nouvel enseignement du français, les examens oraux doivent mettre l'accent sur la formation de la compétence de la communication des apprenants. Et les transcriptions sur lesquelles nous travaillons se trouvent justement entre les deux, car pour les apprenants débutants, sont nécessaires les éléments linguistiques sans lesquels, leur compétence communicative est impossible. L'examen oral se divise donc en principe en deux parties, la première pour examiner la compétence linguistique en partant de la question simple à la question plus difficile, la deuxième s'étend vers l'examen de la compétence de la communication par la vraie question favorable à l'exposé oral sur le sujet courant.

Jusqu'à aujourd'hui, dans l'enseignement du français en Chine, on suit toujours les principes définis par R. Lado (1961) à propos de l'examen. Celui-ci porte surtout sur l'acquisition de la compétence linguistique de l'apprenant, puisque l'on considère que la langue est un système composé des trois éléments fondamentaux: la phonétique, le lexique et la grammaire.

Voici la structure des deux examens passés respectivement à l'issue du premier semestre et du troisième semestre:

Premier semestre fin décembre 2001.

dictée	vocabulaire	grammaire	compréhension	transformation	traduction	rédaction
--------	-------------	-----------	---------------	----------------	------------	-----------

	et conjugaison	et orthographe	écrite	syntaxique		
20%	20%	20%	10%	10%	10%	10%

Troisième semestre juin 2002.

dictée	conjugaison des verbes	pronoms relatifs	choix des mots convenables	correction des fautes	prépositions	thème
15%	15%	10%	10%	10%	20%	20%

Nous remarquons facilement par la structure de ces deux examens de FLE que l'enseignement actuel du français en Chine vise surtout l'acquisition des connaissances linguistiques. Il est nécessaire de voir brièvement la théorie structuraliste sur laquelle sont basés les examens.

Ce qui caractérise d'abord le structuralisme taxonomique, c'est son lien avec la pratique du manuel rédigé par des experts chinois. L'apport du structuralisme taxonomique à l'enseignement des langues étrangères et du même coup à la mesure des performances en langues étrangères a résidé essentiellement dans deux domaines:

- La définition de la langue comme système de structures, les procédures méthodologiques de segmentation, d'opposition phonologique, de classification ont été transposées à l'enseignement des langues étrangères. L'objectif des exercices structuraux était de créer des habitudes. La théorie behavioriste de l'apprentissage par l'imitation et l'entraînement linguistique ont pour résultat, avec le temps, que l'apprenant dispose automatiquement des schémas structuraux de la langue, donc sans avoir recours à la réflexion ou à des processus conscients.
- Le second apport important du structuralisme taxonomique consiste à donner la priorité à la langue parlée. Cette priorité a débarrassé l'enseignement des langues étrangères de la méthode classique, grammaticale et analytique, qui avait pris modèle sur l'enseignement des langues anciennes, visant à donner la priorité à la langue écrite.

Selon les structuralistes, un examen d'évaluation de l'oral se compose de sous-tests qui portent sur des éléments et structures chaque fois différents ainsi que sur la fluidité de l'expression. Même sous la forme de *Questions et réponses*, on examine plutôt la structure grammaticale et non l'adéquation communicative d'un énoncé. De même les autres techniques pour évaluer les performances orales prennent en compte des éléments de la langue et non le comportement langagier et son adaptation à certaines situations de communication.

Pour examiner l'expression écrite, on utilise souvent des exercices à choix multiple et des rédactions. Les objectifs d'évaluation de la ponctuation, de l'orthographe, du lexique et des structures grammaticales se composent, par exemple, de phrases à trous. C'est le cas dans les examens décrits ci-dessus. Il faut remplir ces trous par un élément à choisir parmi un ensemble qu'on propose à chaque fois à l'examen. Actuellement, dans

l'enseignement des langues étrangères comme dans celui du français langue étrangère, les enseignants chinois continuent à utiliser des examens de ce type. Par exemple, on demande aux apprenants de remplir les trous par des articles définis ou indéfinis, des prépositions, des conjonctions, des pronoms, de mettre les infinitifs aux temps et aux modes qui conviennent...

Quant à l'examen oral tenu à la fin de chaque semestre, il est intéressant d'en faire l'analyse, parce que cette activité a pour le but d' «*instaurer un entretien de type " clinique " avec chaque élève*», c'est-à-dire de «*prendre conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas.* » (L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud 1993 :103). L'évaluation sommative mesure au travers de l'examen oral un ensemble déterminé de phénomènes déjà appris, l'examen porte donc sur une masse de connaissances que les apprenants doivent avoir acquise.

L'université en est un lieu particulièrement crucial et délicat, parce que l'examen constitue une étape importante et indispensable dans les activités pédagogiques. L'examen semestriel mesure non seulement ce que les apprenants ont appris, mais aussi ce que l'enseignant a enseigné et donc la qualité de son enseignement. C'est pour cette raison que les enseignants et les apprenants, et même l'administration universitaire accordent tous une grande attention à l'examen de semestre.

En ce qui concerne le contenu de l'examen oral, il porte sur les connaissances linguistiques et sur les textes étudiés dans le semestre. Les thèmes de l'examen oral se limitent à la vie courante parce que tous les apprenants possèdent un certain vécu. Selon S. Bolton (1987) ce lien entre le cursus d'enseignement des langues étrangères et les types et contenus de l'examen vaut également pour l'enseignement scolaire et pour le contrôle scolaire des progrès des apprenants. Les questions que l'enseignant a préparées dans nos corpus concernent souvent dans l'examen oral des connaissances grammaticales ou textuelles des étudiants : la morphologie temporelle (présent-passé composé-impairfait) ou adjectivale (comparaison et superlatif) d'une part et la reformulation orale d'un texte (*la France*) d'autre part. Nous retrouvons ces phénomènes grammaticaux dans tous les corpus issus de l'examen oral :

Certaines questions sont clairement de *fausses* questions qui visent simplement à vérifier une maîtrise grammaticale ponctuelle (le comparatif ici)

Exemple issu du corpus ECh (la cinquième séance):

15. E : ...*est-ce que la France est un pays plus grand que la Chine* -
ou à évaluer d'autres types de connaissance...

Exemple issu du corpus ECh (la cinquième séance):

3. E : ...*alors ↑ la première question où se trouve la France↑*

5. E : ...*et / quelle est la superficie de la France ↑*

D'autres questions, par contre, sont apparemment de vraies questions portant sur la vie quotidienne de l'apprenant (cf. exemple ci-dessous).

En ce qui concerne la structure interactionnelle, l'examen oral prend principalement la forme : *question-réponse+/-évaluation*. Il nous faut indiquer que l'évaluation de l'enseignant n'est pas nécessaire au cours de l'examen oral. Pour la bonne ou mauvaise réponse, elle n'est pas indispensable. Le comportement langagier de l'enseignant au cours de l'examen oral est différent de celui au cours de l'interaction didactique en classe. Dans l'interaction didactique, l'évaluation de l'enseignant est obligatoire pour officialiser le savoir. Mais ce n'est pas le même cas à l'examen oral. Nous observons que parfois l'enseignant n'a fait aucune évaluation vis à vis d'une mauvaise réponse de son partenaire au cours de l'examen.

Exemple issu du corpus ECh (séance quatre) :

3. E : *alors moi aussi merci ↓*
alors // nous parlons un peu ↑ de vos vacances
vos vacances par exemple ↑ d'hiver
bien ↓
alors vos vacances d'été
où avez-vous passé vos vacances d'été l'année dernière ↑
4. A : *l'année dernière ah euh j'ai passé mes vacances d'été à GUILIN*
5. E : *à GUILIN ↓*
où se trouve GUILIN ↑
6. A : *ah GUILIN est /*
du /
à /
au sud de la Chine ↓
7. E : *au sud de la Chine ↓ très bien ↓*

Un autre exemple pour montrer que l'enseignant ne fait aucune évaluation (correction ou sollicitation) par rapport à la faute que l'apprenant a commise dans la production.

- 31.E : *alors // avez-vous parlé de votre visite avez-vous parlé de votre vie à vos parents ↑*
- 32.A : *non je n'ai pas parlé // ma vie à mes parents ↓*
- 33.E : *bon ↓ alors êtes-vous content de revoir vos parents et vos amis ↑*

· La correction formelle (grammaire + lexique).

La détermination de la gravité de la faute s'effectue sur la base du classement des fautes. Les fautes de vocabulaire et de grammaire sont considérées comme des erreurs graves dans l'évaluation sommative à l'oral comme à l'écrit. Si dans la communication normale, on peut accepter le fait qu'un interlocuteur réponde à la question de son partenaire à l'aide de mot sans syntaxe, dans les activités pédagogiques, l'enseignant demande

souvent à l'apprenant de faire une phrase complète même s'il a parfaitement compris son intention communicative. La production grammaticale des apprenants doit être impeccable (cf. exemple ci-dessous).

- L'adéquation de la communication.

L'adéquation d'un énoncé au contexte devrait constituer un élément indispensable de l'examen oral, si on désirait évaluer la compétence communicative de l'apprenant. En effet la conformité de l'intervention de l'apprenant aux règles de l'expression ne peut se constater que sur la base de son insertion dans un contexte :*« si l'on considère la compétence communicative dans la langue étrangère comme l'objectif primordial, la première question qu'il nous faut poser pour évaluer une faute n'est point de savoir si elle porte sur une règle générale ou un mot ou encore une construction fréquente mais de quelle manière elle affecte la communication »*. Il n'en est rien dans les épreuves d'examen que nous avons observées.

- La prononciation et l'aisance.

La prononciation et l'aisance verbale pendant le déroulement de l'examen oral en Chine constituent un élément important de l'évaluation, mais un élément marginal. Elles ne présentent pas de *fautes* à proprement parler si elles ne brouillent pas la compréhension. Si elles conduisent à une mauvaise compréhension ou si elles constituent une déformation évidente, elles exercent une légère influence sur la notation. Cela se rencontre le plus souvent lors de l'examen oral du premier semestre pour les apprenants débutants.

- Les autres critères (richesse d'expressions, longueur de l'énoncé).

Ces critères sont souvent destinés aux apprenants qui sont capables de s'exprimer clairement sans distorsion en FLE, avec une grande liberté et richesse d'expression. Ce comportement langagier sera évalué positivement par l'enseignant en notation.

D'après S. Bolton, au cours de l'examen oral, les apprenants doivent dans leurs réponses aux questions de l'enseignant

- Suivre les règles de grammaire:

Exemple issu du corpus ECh (séance quatre) :

15.E : à 8 heures ↓ /
 à 8 heures ↓
 à 8 heures ↓

 faites une phrase ↑
 faites une phrase ↑
16.A : euh // je me suis levé à 8 heures tous les matins ↓
17.E : l'imparfait
 je me levais à 8 heures d'accord n'est-ce pas ↑

- Tenir compte des contenus divers (linguistiques mais aussi culturels) des enseignements suivis, contenus partagés par l'enseignant et l'étudiant.

28. E . . . voulez-vous aller un jour en France ↑
29. A : //i bien sûr que oui //
 je pense que ah je vais /
 je vais en France
 ah // si je vais aller en France
 c'est parce que euh tout à l'abord j'aime la France / euh j'ai une culture de
 la France ah / de la paysage de la France ah / j'ai suivi le cours de la
 langue de la France ...

- Correspondre aux questions issues des textes déjà étudiés pendant le semestre en cours. Il faut répondre à ces questions de façon cohérente, tenir des propos pertinents et ne pas donner d'information fausse :

Exemple issu du corpus ECh (séance cinq) :

20. E : ...alors par quelle mer la France est elle baignée ^
21. A . ah / la France est baignée par la mer 3 côtés ↓
 ah / ah au nord c'est la Manche et la Mer du nord ↓ à l'Ouest
 c'est l'Océan atlantique ah / ah au sud / au sud ah / c'est la
 Méditerranée ↓.

Nous allons maintenant analyser plus en détail deux séances d'évaluation sommative au cours de l'examen oral et les manières dont l'enseignant et les apprenants coopèrent interactionnellement afin de *communiquer* en français dans le cadre de cette évaluation de la connaissance linguistique.

VIII.4. L'analyse de l'examen oral

VIII.4.1. La segmentation du corpus en structure hiérarchique des interactions

Notre découpage en séquences thématiques et en structure interactionnelle nous permet d'avoir un aperçu général avec la focalisation des interactions restreintes à la question posée par l'enseignant, qui demande aux apprenants d'utiliser leurs connaissances linguistiques déjà apprises et leur compétence communicative en langue cible pour décrire leur vie quotidienne.

La manière du découpage que nous avons suivie facilite la segmentation structurale et la progression thématique du déroulement de l'examen, c'est-à-dire que nous pouvons ainsi remarquer clairement si le questionnement devient de plus en plus facile ou difficile, si l'examen est complètement dominé par le juge et si l'intéressé ne fait que répondre à la question posée. Autrement dit, nous observons facilement la structure du contenu de l'examen. Comme l'examen oral se déroule entre un enseignant et un (e) apprenant (e), et il n'existe pas le fait qu'un enseignant fait face à plusieurs apprenants, nous utilisons le « E » pour désigner l'enseignant, le « A » pour apprenant et le « At » pour apprenante.

Ainsi avons-nous fait la segmentation de nos corpus en structure hiérarchique avec la mise en accent sur les marqueurs existants, R. Bouchard ayant souligné qu'« *une des réalisations est constituée par les marqueurs de structuration conversationnelle, comme les (alors) que l'on trouve en grand nombre en tête des interventions initiatrices d'échanges de l'enseignant où les évaluations en (très bien) qui reviennent également fréquemment au cours de la troisième intervention de l'échange* ». ³⁰ Nous utilisons avec un petit changement la formule proposée par C. Germain pour réaliser seulement la segmentation de deux séances d'examen oral de nos observations.

- La structurale globale des interactions dans deux séances d'examen oral (deuxième semestre)

³⁰ R. Bouchard, *L'interaction pédagogique : unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs*, transmis par l'auteur en E-mail.

Séquences	Séance 1 48 T.P	Séance 2 46 T.P
Ouverture	-	+
Corps principal	+	+
Clôture	+	+
Notes : Cette segmentation décrit la structure globale des interactions entre un enseignant et une étudiante.		
Ouverture signifie une introduction comme la salutation de l'interaction quotidienne, il en est de même pour Clôture.		
Séance 1 désigne l'examen qui se tient entre l'enseignant et le (la) premier(ère) étudiant(e). ainsi de suite.		

- La segmentation didactique des interactions de la séance de l'examen (1-48)

Au niveau de thème			Au niveau de l'interaction	
T.P (échange)	Contenus thématique	Formes	M.d'ouverture	M.de clôture
1-7	Question sur la grammaire : temps <i>présent</i>	Question 1	Interrogation	Evaluation « <i>très bien</i> »
7-9	Question sur la grammaire : temps <i>passé composé</i>	Question 2	Changement de thème avec « <i>et</i> »	Répétition + Evaluation « <i>très bien</i> »
9-17	Questions sur la grammaire: <i>comparatif et superlatif</i>	Questions 3/4	Changement de thème avec « <i>et</i> »	Evaluation « <i>bon</i> »
17-38	Questions synthétiques sur thème	Questions 5/6/7/9/10/11/12	Changement de thème avec « <i>et</i> » / « <i>alors</i> »	Evaluation « +/- »
39-40	Exposé sur la vie universitaire	Question 13	Laisser la parole à l'étudiante	Accepter la parole de l'étudiante
41-47	Exposé sur la vie universitaire	Sollicitation et exposé	Sollicitation	Exposé de l'étudiante
47-48	Remerciement mutuel	Salutation	Répétition de la correction pour indiquer la faute	Intention de fin « <i>ça va</i> »
Notes : T.P : Tour de Parole en échanges				
M. d'ouverture : Marqueurs d'ouverture.				
M. de clôture : Marqueurs de clôture.				

- La segmentation didactique des interactions de la deuxième séance (1-46)

La deuxième apprenante est entrée en présentant le questionnaire à l'enseignant dans la salle après avoir tiré au sort 5 minutes avant. Elle va parler des fêtes traditionnelles en répondant aux questions de l'enseignant. Elle est un peu gênée comme les autres devant la caméra.

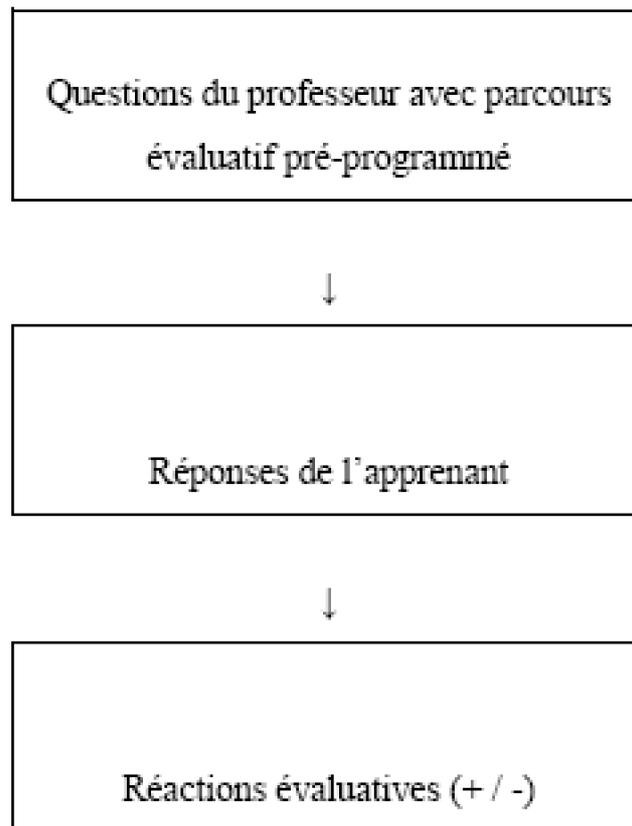
Au niveau de thème			Au niveau de l'interaction	
T.P (échange)	Contenus thématique	Formes	M.d'ouverture	M.de clôture
1-4	Politesse + Question sur la grammaire : <i>temps présent</i>	Ouverture + question 1	Consigne	Evaluation « <i>oui</i> »
5-14	Question sur la grammaire : temps <i>passé composé</i>	Questions 2/3/4	Changement de thème avec marqueurs « <i>et</i> » etc...	Evaluations « <i>bon</i> »/ « <i>oui</i> »
15-18	Question sur la grammaire : syntaxe <i>superlatif</i>	Question 5	Changement de thème en « <i>et</i> »	Evaluation et appréciation
19-40	Questions synthétiques sur <i>la fête du printemps</i>	Questions 6/7/8/9	Changement de thème en « <i>bon</i> » « <i>et</i> »	Réponse après sollicitation
41-42	Exposé sur Noël en France	Question 10	Laisser la parole à l'étudiante	Accepter la parole de l'étudiante
43-44	Exposé sur Noël en France	Sollicitation par question 11 et exposé	Sollicitation par question 11	Exposé de l'étudiante
45-46	Remerciement mutuel	Salutation	Changement du ton en « <i>alors</i> »	Politesse
Notes : T.P : Tour de Parole en échanges				
M. d'ouverture : Marqueurs d'ouverture.				
M. de clôture : Marqueurs de clôture.				

Comme nous venons d'indiquer ci-dessus, c'est un examen oral de français à la fin du deuxième semestre. Nous avons des séances de l'examen oral du FLE qui portent sur les thèmes relativement variés pour le contrôle de la connaissance linguistique et sur leur capacité de communication surtout sur ce que les apprenants ont appris linguistiquement depuis leur entrée à l'université des langues étrangères.

Par ces deux tableaux, notre comparaison est évidente : entre les deux étudiantes, les tours de parole en échanges sont presque égaux, 48 contre 46, au niveau des questions, 13 contre 11, sur le plan de la structure de questionnaire, elle est parallèlement divisée en deux parties, test de compétence linguistique par des questions et celui de

compétence de communication par l'exposé libre.

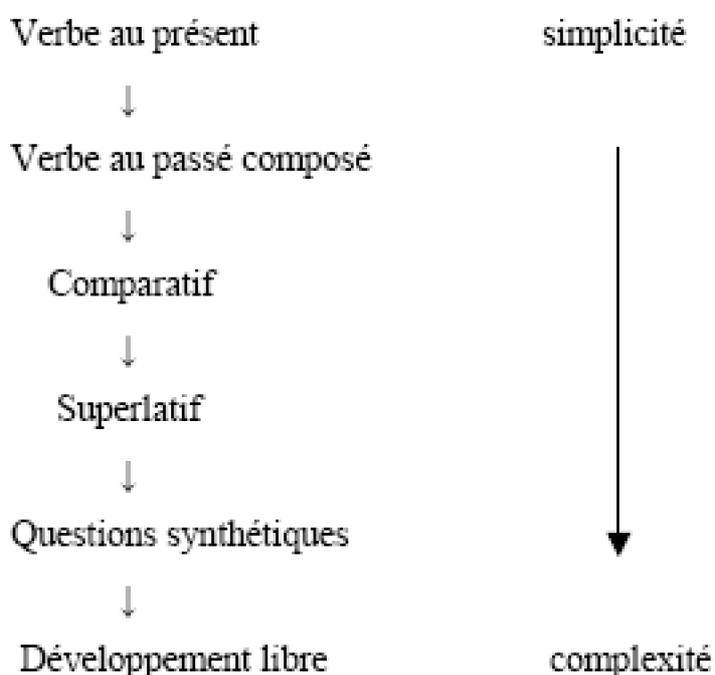
Ce contrôle se fait en principe sous forme de questions-réponses-évaluation (+ / -) à sens absolument unique avec quelque réaction langagière de l'enseignant, c'est-à-dire de l'enseignant à l'apprenant. Par exemple dans la première séance, en apparence nous remarquons dans ces 48 tours de parole, que c'est toujours l'enseignant qui se trouve une place supérieure socialement et linguistiquement, et l'apprenant est complètement dominée par son enseignant comme le juge et l'intéressé dans un tribunal. Le déroulement de l'interaction est aussi restreint à une forme générale : Questions-Réponses-Evaluation (+ / -). Nous voulons exprimer généralement la structure des interactions au cours de l'examen oral du FLE par le tableau ci-dessous :



Il nous faut signaler, après cette démonstration structurale, que la réaction évaluative ne se manifeste pas dans tous les tours des échanges, car c'est un examen et l'enseignant n'a plus son rôle ternaire : informateur ; animateur et évaluateur. Par exemple dans la première séance, pour l'échange 20-21, dans la deuxième séance, l'échange 26-27, l'enseignant n'a aucune réaction évaluative de la réponse de l'apprenant. Il passe directement passe à un autre échange dans un autre thème.

Une autre caractéristique structurale des interactions au cours de l'examen oral est le fait que leurs échanges verbaux s'étendent progressivement de la simplicité vers la complexité au niveau de la connaissance linguistique, c'est-à-dire que l'interaction commence par une question simple et se termine par une question compliquée. Dans la

première séance de l'examen, la première séquence commence grammaticalement par une question dont le verbe est au temps présent de l'indicatif, et la deuxième séquence se déroule tout de suite au passé composé, la troisième séquence utilise le comparatif, la quatrième le superlatif, et enfin vient la question *communication* qui permet à l'apprenant d'avoir la liberté de s'exprimer sur sa vie à l'université. On examine d'abord la capacité linguistique, et ensuite, la compétence de communication. Cette partie est la plus difficile, car le questionneur et le questionné savent bien que plus on parle, plus on risque de faire des fautes au cours de l'examen, mais en même temps, plus on montre sa compétence de communication. Ce déroulement des interactions peut aussi se présenter en tableau :



Il en est de même pour une autre séance de l'examen oral, l'interaction entre enseignant et l'apprenant commence toujours par une question dont le verbe est au présent de l'indicatif, et puis le passé composé suivi, le comparatif ou le superlatif après, ils font partie du contenu de l'examen, et à la fin de la séance de l'examen, nous voyons la question la plus favorable à l'apprenant pour exposer librement la connaissance linguistique et la compétence communicative, et à la fois la plus intéressante à l'enseignant pour les évaluer synthétiquement.

Exemple de corpus ECh (séance un) :

39. E : *voulez-vous nous parler* ↑
voulez-vous me parler ↑
voulez-vous que vous parliez un peu de votre vie à l'institut ↑

Exemple de corpus ECh (séance deux) :

41. E : *et comment les Français passent la fête de Noël*

VIII.4.2. L'analyse des interactions verbales à l'examen oral

L'enseignant est certainement le seul expert dans l'apprentissage scolaire et le seul jury au cours de l'examen, il a une grande autorité pour diriger les interactions, commencer les échanges et les terminer comme en classe. Sa place magistrale est vraiment stable.

VIII.4.2.1. L'ouverture d'une interaction de l'examen oral

Pour la séance un, l'ouverture de l'interaction ne se manifeste pas comme l'interaction quotidienne. Nous n'avons pas pu y trouver le constituant d'ouverture normale, par exemple, la salutation. L'ouverture de cette séance a été remplacée par la question faisant partie du corps principal de l'interaction d'examen oral. C'est pour cette raison que nous avons signalé, dans la segmentation de la structure globale des interactions dans deux séances d'examen oral, l'absence de l'ouverture en code « - ».

Mais dans la séance deux, nous avons l'intervention étendue composée de quatre actes langagiers de l'enseignant, elle constitue l'ouverture de la séance deux. Cette courte ouverture se compose de deux étapes manifestées respectivement par quatre actes langagiers. Le marqueur « *alors* » situé à la fin du deuxième acte a fonction de connecteur entre la première et la deuxième étape.

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

1. E : *asseyez-vous* ↓
soyez tranquille ↓ *soyez tranquille* ↓ *alors* ↑

les fêtes traditionnelles ↓ *vous parlez des fêtes traditionnelles* ↓
bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps et pourquoi ↑

Nous pouvons remarquer après avoir parcouru ces quatre actes langagiers de l'enseignant que chacun s'est exprimé d'une façon bien différente et que leur rôle interactionnel n'est pas le même :

Le premier acte langagier en forme de consigne exprime la politesse et la gentillesse de l'enseignant, parce qu'il sait bien que c'est un examen de fin semestre dont le résultat est important pour l'apprenant. La richesse en connaissance joue un rôle

décisif à l'examen, mais les facteurs psychologiques ne sont pas négligés. Pour créer une ambiance favorable, pour établir une relation amicale et pour se mettre dans une situation plus égale dans l'interaction, l'enseignant procède aux répétitions nécessaires pour calmer cette apprenante. L'expression « *asseyez-vous* » signifie *je suis le maître, vous êtes chez moi*. C'est une politesse que nous entendons souvent quand nous sommes invités. Mais on n'interprète pas cette expression de la même manière dans un *tribunal* que chez un ami.

- Le deuxième acte langagier en forme de répétition « *soyez tranquille* » paraît nécessaire pour rassurer cette apprenante. Elle révèle une expression sous-entendue: *cela va bien passer*. Ce n'est pas comme ce qu'elle croyait. Ces actes langagiers manifestent le désir de faire calmement une interaction verbale entre eux.
- Le troisième acte langagier en forme de reformulation marque une confirmation thématique de l'examen oral (*les fêtes traditionnelles* ↓ *vous parlez des fêtes traditionnelles* ↓).
- Le quatrième acte langagier en forme de vraie question marque le commencement de l'examen oral (*bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps et pourquoi* ↑).

Nous devons indiquer que les marqueurs interactionnels remplissent aussi différentes fonctions dans cette intervention étendue de l'enseignant

Le connecteur « *alors* » est formulé en fin du deuxième acte langagier de l'enseignant. M-A Morel (1998 :115) a signalé que « *Alors, en intonation légèrement montante à la fin, introduit un fait conforme aux attentes qu'implique la thématique générale développée. A ce titre il peut introduire un fait qui permet de boucler une séquence événementielle.* » Le marqueur « *alors* » dans notre corpus joue justement un double rôle : terminer la première étape (politesse + réconfort), démarrer la deuxième étape (confirmation + question).

Interactionnellement, l'enseignant utilise un autre marqueur. Au début du quatrième acte, le marqueur « *bon* » joue aussi un double rôle interactionnel avec une toute petite pause : d'abord il marque l'accord mutuel sur le sujet. Ensuite, c'est le signe du commencement de l'interaction entre eux. Leur interaction s'est mise en route par la première question fermée, suivie tout de suite d'une question ouverte introduite par le connecteur « *et* » jouant aussi un rôle interactionnel.

VIII.4.2.2. La clôture des interactions lors de l'examen oral

Comme la séquence d'ouverture, la séquence de clôture est beaucoup plus présente dans les activités didactiques. Elle est aussi déterminée par le *juge*, l'enseignant qui décide de la clôture de l'interaction en fonction de plusieurs éléments fondamentaux : temps, contenus examinés, attitude de son interlocuteur, volonté personnelle etc...

Dans la première séquence, après l'interprétation de la vie universitaire, l'apprenante a eu des difficultés à conjuguer un verbe pronominal « *ah // nous / nous nous nous invitons après le cours* ». Mais l'enseignant n'a pas voulu continuer leur interaction en raison du temps écoulé et du contenu examiné, ainsi que de la difficulté linguistique

éprouvée par son interlocutrice. L'expression « *d'accord* » rend cette clôture moins dure.

Il nous semble nécessaire d'indiquer que la fin de l'examen présente des points communs avec la communication quotidienne : remerciement et salutation. Dans les habitudes chinoises le remerciement ne s'exprime pas comme en France, y compris dans la relation institutionnelle. Ici c'est bien la civilisation française qui semble influencer les jeunes Chinois du point de vue de la salutation. En effet, on dit souvent « *bonjour* » et « *merci* » en français, alors qu'on le fait très rarement en chinois dans le cadre universitaire entre enseignants, entre étudiants, ou bien entre enseignant et apprenant.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) .

47. E : *nous nous invitons pas après le cours // après la classe /
d'accord ↑
merci ça va ↓*
48. At : *ah (!) (elle est très contente)
merci ↓ (elle sort en sautillant de la classe)*

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

45. E : *bon alors merci / ça va ↓*
46. At : *ça va ↑merci au revoir ↓merci beaucoup*

Le remerciement est une expression de la gratitude que l'on exprime pour un bienfait ou une faveur quelconque. Dans les sociétés occidentales, le remerciement est fréquent. C. Kerbrat-Orecchioni (1994 :57-58) a indiqué que « *les Français ayant même la réputation d'échanger des "merci" à tout bout de champ, dans les situations les plus diverses, et quelle que soit l'importance de l'objet prêtant à remerciement... En Inde, en Corée, au Japon, au Zaïre etc., le remerciement est véritablement proscrit entre amis ou membres de la même famille, pouvant même perçu comme insultant, au même titre que peut l'être chez nous la distance excessive d'un vouvoiement adressé à un proche* ».

La séquence de clôture est aussi beaucoup plus systématique dans le corpus de l'examen oral du FLE. Dans la séquence de clôture, les partenaires veulent créer une bonne relation dans l'avenir et un grand nombre d'actes de langage sont utilisés : la vérification (*ça va*) ; les remerciements (*merci beaucoup*) ; salutation (*au revoir*)...

Pour ces remerciements, les apprenants remercient l'enseignant de sa gentillesse, de sa patience ainsi que de son travail ; l'objectif du remerciement est d'essayer d'avoir une note plus élevée !

Ces salutations sont les actes de clôture les plus explicites, car la séquence de clôture a pour tâche non seulement d'organiser la fin de l'interaction, mais aussi d'exprimer le soulagement des apprenants dans notre présent travail.

VIII.4.2.3. L'analyse du questionnaire de l'examen oral

Il faut tout d'abord indiquer qu'au cours de l'examen, l'entretien entre enseignant et

apprenant n'est pas une communication réelle, comme les exercices oraux en classe. Les questions ne sont que des questions didactiques, même si les réponses reflètent la vie réelle des apprenants. Les questions visent à vérifier la compréhension orale et à l'expression orale des apprenants. Les réponses révèlent le niveau linguistique et la compétence communicative de ceux-ci. Nous préférons commencer par l'analyse des questions, parce que dans leur finalité didactique, elles nous permettent de découvrir la stratégie interactionnelle de l'enseignant au cours de l'examen.

Nous remarquons les phénomènes ci-dessous en examinant toutes les questions :

- Les questions ouvertes sont plus nombreuses que les questions fermées,

Pour la première séance, l'enseignant a posé en tout 13 questions. Le rapport entre questions ouvertes et questions fermées est de 9 contre 4, et 2 questions fermées sont suivies immédiatement par une question ouverte en 21 et en 23, en 43 et en 45 (cf. corpus ECh).

Pour la deuxième, il y a 12 questions dont 8 questions ouvertes et 4 questions fermées. S'il y a des questions fermées, mais certaines sont transformées tout de suite en des questions ouvertes en 13 et en 15 (cf. corpus ECh).

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

21. E : *et faites vous souvent du sport* ↓
22. Et : ...
23. E : *ah quel sport aimez-vous le plus* ↑

Exemple issu du corpus FCh (séance deux) :

1. E : *essayez-vous* ↓
soyez tranquille ↓ *soyez tranquille* ↓ *alors*
les fêtes traditionnelles ↓ *vous parlez des fêtes traditionnelles* ↓
bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps
et pourquoi ↑

- Toutes les séances commencent par une question dont le verbe est au temps présent.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

1. E: *à quelle heure vous levez-vous ↑ tous les matins ↑*

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

1. E : ... *bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps
et pourquoi ↑*

- Grammaticalement, les questions deviennent de plus en plus difficiles et compliquées : du point de vue du temps (passage du présent au passé composé) du point de vue de la syntaxe (passage du comparatif au superlatif)

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

1. E: *à quelle heure vous levez-vous ↑ tous les matins ↑*

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

1. E : ... *bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps
et pourquoi ↑*

- Vers la fin de l'examen l'enseignant essaie de poser à l'apprenant une question propice pour évaluer son développement linguistique et communicatif :

1. E: *à quelle heure vous levez-vous ↑ tous les matins ↑*

7. E : *très bien.
et à quelle heure vous vous...êtes levée ↑ hier matin ↓*

9. E : *comme d'habitude... très bien ↓
et qui se lève plus tôt que toi ↑ dans / eh / votre chambre ↓*

13. E : *qui est-ce qui se lève le plus tard dans votre chambre ↓*

- Au moment où l'apprenant rencontre des difficultés, au cours de son interaction, l'enseignant lance tout de suite une question de sollicitation pour l'aider.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

42. At : ... les cours commencent ah // de 13 heures à / à quatre heures
↓ ah / et
43. F. et est-ce que vous êtes contente de votre vie à l'institut ↓
44. At : ah / oui ↓ je suis contente de //de ma vie à l'institut ↓
45. E : et pourquoi ↑

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

42. At : euh //je pense / je pense qu'ils je pense / c'est aussi une façon
de réunion familiale et tis mangent toute la famille ah // tis / ils
peut / ils peut aller à l'église ↓
43. E : ah qu'est-ce qu'on prépare en général pendant la fête de Noël
en France ↓

VIII.4.2.4. L'analyse de l'ensemble des réponses lors de l'examen oral

Il nous faut aussi noter que la réponse est obligatoire à l'examen par rapport aux activités didactiques en classe, parce qu'en classe de langue, pour la question posée par l'enseignant, même une question désignée à un apprenant, qui peut répondre si celui-ci la connaît bien, ou il peut rester en silence ou demander une aide s'il ne la comprend pas. Mais au cours de l'examen, il faut répondre à l'enseignant absolument, que la compréhension soit bonne ou mauvaise, la réponse correcte ou incorrecte. Les apprenants connaissent bien la conséquence du silence pour le résultat. Voilà pourquoi nous allons essayer de trouver des choses intéressantes après le travail sur le questionnaire.

- Toute question de l'enseignant est toujours suivie d'une réponse. On ne trouve aucune question sans réponse.
- Pour répondre à la question portant sur la maîtrise communicative, l'apprenant utilise des énoncés coupés par un nombre de pauses bien fréquentes et comprenant des répétitions ou des reformulations selon les apprenantes.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

42. At tous les jours ↑ // je me lève à 6 heures ↑ / du matin ↓
ah / les cours commencent ah // de 9 heures à midi ↓
ah / je déjeuner // avec mes amis / à midi ↓ euh / euh /
après-midi // les cours commencent ah // de 13 heures à / à
quatre heures ah/ et

Pour la première interlocutrice, ce sont des énoncés découpés et des pauses fréquentes.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

18. At : *tous les //*
 tous les mondes ... travaillent souvent / après la classe ↓

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

22. At : *(elle rit)*
 c'est la / ah // (elle rie encore une fois)
 c'est

23. F- *raviolis / raviolis*

24. At : *ah raviolis / raviolis*

VIII.4.2.5. L'analyse du comportement interactionnel de l'enseignant au cours de l'examen oral

Nous avons déjà noté dans cette partie que l'analyse de l'examen oral de français langue étrangère fait partie des activités didactiques. Nous nous permettons d'utiliser un critère personnel pour analyser, dans cette portion : l'opposition « *acceptable* » et « *souhaitable* » les réponses des étudiants. Le premier désigne une réponse acceptable dans la communication réelle. Et le second désigne une réponse attendue et souhaitable par l'enseignant.

Le contrat didactique définit non seulement les droits et les devoirs des apprenants et de l'enseignant, mais aussi leur statut personnel dans l'institution, comme le contrat juridique détermine dans la vie réelle les places du juge et de l'inculpé. Cette place sociale permet au juge d'avoir le droit de gérer une séance juridique : distribuer la parole à celui qu'il estime être un témoin nécessaire, au moment de besoin. C'est peut-être la même chose pour l'enseignant si l'on considère la salle de classe comme *tribunal* d'illusion sur le plan de l'interaction didactique. La gestion des tours de parole est non seulement nécessaire mais indispensable pour le juge comme pour l'enseignant.

Selon D. Boissat (1991 : 276), en classe la question de l'enseignant de langue étrangère se présente quelquefois masquée : en tant que leurre, elle attire des réponses qui ne sont pas toujours appropriées, en tant qu'énigme, elle conduit au silence. Pourtant lors de l'examen oral, l'enseignant formule ses questions pour mettre les apprenants dans des situations d'interaction qui permettent d'examiner ce qu'ils ont appris en classe du point de vue de la connaissance linguistique comme de la compétence communicative. Nous observons après avoir analysé le corpus dans lequel l'enseignant a géré l'examen oral de manière suivante :

1/ L'évitement des questions fermées et l'emploi des questions ouvertes

En réalité, il n'y a aucune question fermée parmi ces questions. S'il y en a, elles sont suivies tout de suites en principe d'une question ouverte. L'enseignant se rend compte que les questions fermées ne lui permettent pas de réaliser son objectif de test. Il faut

absolument éviter cette sorte de question, parce qu'au moment de l'examen oral de langue étrangère, généralement les questionnées ne veulent pas trop parler s'ils sont incapables de maîtriser cette langue cible. Ils comprennent bien que plus ils parlent beaucoup, plus leurs erreurs s'exposent devant l'enseignant.

2/ Le savoir-posier des questions

Dans l'enseignement, il y a un contrat didactique et à l'examen oral existe aussi un contrat sous-jacent : question-réponse-évaluation +/-, ils sont liés par la relation réciproque qui suscite chez l'apprenant comme chez l'enseignant une responsabilité. Considérée comme base élémentaire, la question posée par l'enseignant est importante pour noter le résultat de l'examen, donc le fait de savoir poser des questions est didactiquement une technique pour assurer le déroulement normal et une interaction intéressante entre questionneur et questionné.

En 1 de la séance deux : « *asseyez-vous ↓ soyez tranquille ↓ soyez tranquille ↓* », la répétition de la consigne de la part de l'enseignant révèle que cette apprenante est un peu tendue psychologiquement, en raison du temps limité, 5 minutes seulement. Il n'est pas possible de lui donner beaucoup de temps pour reprendre son calme. L'enseignant possède un seul moyen pour se mettre en bonne situation avec son partenaire : la question simple. S'il lui pose une question difficile, nous pouvons imaginer qu'il est vraiment difficile d'avoir un bon échange verbal entre eux. Il est nécessaire de commencer la séance par une question simple pour examiner objectivement les connaissances linguistiques et la compétence communicative de l'intéressée.

Et la deuxième étape « *alors les fêtes traditionnelles ↓ vous parlez des fêtes traditionnelles* » introduit par le marqueur « *alors* » joue un double rôle pour entrer en interaction : la confirmation du thème d'une part, la préparation psychologique d'autre part.

La troisième étape « *bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps et pourquoi* » est une question qui est constituée par l'expression « *est-ce que* » marqueur d'une question fermée. Pour éviter cette sorte de question, il en a ajouté une autre plus ouverte. De plus, il y a en Chine plusieurs fêtes traditionnelles comme en France. La première question au temps présent porte sur la Fête du printemps, la plus importante fête en Chine fêtée par tout le monde, comme Noël en France ; cela veut dire que c'est une question très facile (aimer la fête du printemps). Tous les actes langagiers de l'enseignant ont un seul objectif, calmer l'apprenante. Il n'a fait aucune intervention dans la réponse, malgré les deux fautes évidentes dans la réponse de l'apprenante :

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

2. A1. *bien sur je me suis très content /
parce que je suis heureux / pendant la Fête du
printemps* ».

A partir de la deuxième séquence, les échanges deviennent normaux, cela se manifeste par un échange impeccable :

Exemple issu du corpus ECh (séance deux)

5. E : où est-ce que vous avez passé / la Fête du printemps l'année dernière ↓
6. At : j'ai passé la Fête du printemps à Beijing // chez moi avec mes parents
↓
7. E : bon

3/ L'évaluation de la réponse de l'apprenant au cours de l'examen oral

L'évaluation est indispensable dans l'enseignement de la langue étrangère, « en didactique du FLE, elle consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer » (J-P. Robert 2002 :68). Cela signifie que dans les méthodes fondées sur l'approche communicative, elle se présente souvent après la production de l'apprenant pour lui donner un jugement didactique.

Il est nécessaire de noter que le mode d'évaluation de l'enseignant n'est pas le même en classe qu'à l'examen. En classe, le contrat didactique demande à l'enseignant une évaluation évidente pour satisfaire le besoin d'enseignement. Par contre, à l'examen, ce même contrat demande à l'enseignant de mettre en place une évaluation implicite ou de ne faire aucune évaluation pour objectivement examiner des connaissances linguistiques et la compétence communicative des apprenants.

Le corpus nous permet de faire la remarque que toute l'interaction de l'examen poursuit toujours une forme très didactique : question-réponse-évaluation (+/-). La plupart des réponses des apprenants sont suivies d'une évaluation de l'enseignant. Toutes ses évaluations peuvent se diviser en deux parties : évaluation positive et évaluation de sollicitation.

Nous trouvons une évaluation positive dans la plupart de bonnes réponses, qui sont suivies d'une intervention de l'enseignant, évaluation positive introduite soit par « *très bien* », soit par « *bon* », et quelque fois aussi par une reprise de la bonne réponse des apprenants.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

7. E : ... *et à quelle heure vous vous...êtes levée* ↑ *hier matin* ↓
8. At : *hier matin // je me suis levée / à six heures*
comme d'habitude ↓
9. E : *comme d'habitude...*
très bien ↓

23. E : *enfin quel sport aimez-vous le plus* ↑
24. At : *ah // j'aime le plus la natation* ↓
25. E : *la natation* ↓

Exemple issu du corpus ECh (séance deux)

53. E : *où est-ce que vous avez passé / la Fête du printemps l'année*
dernière ↓
54. At : *j'ai passé la Fête du printemps à Beijing // chez moi avec mes parents*
↓
55. E : *hou*

La plupart de mauvaises réponses sont aussi suivies d'une évaluation de sollicitation organisée : soit par la répétition de la même question, soit par l'ordre qui joue le rôle de sollicitation pour souhaiter une autocorrection des apprenants.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

17. E : *bon* ↓
et où travaillez-vous souvent après la classe ↓
18. At : *tous les //*
tous les mondes :: travaillent souvent / après la classe ↓
19. E : *où travaillez-vous souvent / après la classe* ↑

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) .

28. At : *ah /*

29. E : *ce dure 7 jours* ↓
faites des phrases

4/ L'exigence de reprise lexicale entre la question et la réponse

L'examen oral de langue française teste principalement les connaissances linguistiques, la compétence communicative se situe à une place subordonnée. L'enseignant chinois prête attention au problème linguistique : lexique, grammaire et syntaxe.

- | | | |
|---------|---|--------------------------|
| 1. E : | <i>à quelle heure vous levez-vous</i> † | <i>tous les matins</i> † |
| 2. At : | <i>euh // je me lève / à six heures</i> | <i>du matin</i> ↓ |

Dans cet échange, la réponse à la question est complètement acceptable dans la vie quotidienne, parce que la question posée reçoit la réponse avec le temps « *à six heures du matin* », qui exprime évidemment dans ce cas-là une habitude. Il n'est pas nécessaire de répéter de l'expression « *tous les matins* ». Mais durant l'examen oral de langue étrangère, l'enseignant se montre plus exigeant. Il demande elliptiquement la réalisation de complément du temps « *tous les jours* » que l'intéressée reprend avec une petite difficulté. Il attend que la réponse de la questionnée reprennent tous les éléments de sa question pour prononcer son évaluation « *très bien* ».

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

- | | | |
|---------|---|--------------------------|
| 1. E : | <i>à quelle heure vous levez-vous</i> † | <i>tous les matins</i> † |
| 2. At : | <i>euh // je me lève / à six heures</i> | <i>du matin</i> ↓ |
| 3. E : | | <i>tous les jours</i> † |
| 4. At : | | <i>tous les</i> † // |
| 5. E : | | <i>tous les matins</i> † |
| 6. At : | <i>je me lève // à six heures /</i> | <i>tous les matins</i> ↓ |
| 7. E : | <i>très bien ...</i> | |

5/ Les mots interrogatifs de l'enseignant lors de l'examen oral

Etant questionneur, l'enseignant pose des questions ouvertes introduites par les mots interrogatifs qui constituent la caractéristique principale de ses interventions verbales. Il utilise des mots interrogatifs lors des échanges avec les apprenants qu'il doit évaluer.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

1. P : *à quelle heure vous levez-vous † tous les matins*
9. P : *et qui se lève plus tôt que toi † dans / eh / votre chambre*
17. P : *et où travaillez-vous souvent après la classe*
33. P : *eh avec vos amis † bon
qu'est-ce que vous faites le dimanche †*
37. P : *et comment trouvez-vous votre vie / à l'institut*
45. P : *et pourquoi*

Exemple issu du corpus ECh (séance deux)

1. P : *bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps et pourquoi*
35. P : *oui //
combien
combien d'argent reçoivent-ils normalement † en général*

La présence des mots interrogatifs dans les interactions verbales anime non seulement l'interaction au cours de l'examen, mais aussi une révision de la leçon de la grammaire sur les pronoms interrogatifs. Entre le français et le chinois, la forme syntaxique de l'interrogation n'est pas la même. Le premier est plus compliqué et plus variable que le dernier.

6/ La répétition et la reformulation de l'enseignant au cours de l'examen oral

La répétition et la reformulation constituent d'autres stratégies interactionnelles de l'enseignant en classe de langue et à l'examen. Ce sont des pratiques didactiques profondément ancrées chez les enseignants, car elles possèdent également, comme la sollicitation, une fonction interactionnelle, régulant les échanges, marquant les bornes d'une transaction. Nous ne devons pas négliger leur fonction dans le cadre des activités de l'enseignement du français. En observant le corpus de l'examen du FLE, nous découvrons que leur fonction interactionnelle s'intègre dans les manifestations langagières suivantes :

- La répétition est destinée à la sollicitation de l'autocorrection, elle se manifeste lors d'une mauvaise réponse :

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

17. E : *bon* ↓
18. At : *et où travaillez-vous souvent après la classe* ↓
tous les //
tous les mondes :: travaillent souvent / après la classe ↓
19. E : *où travaillez-vous souvent / après la classe* ↑
20. At : *ah (!)* *dans la chambre* ↓
ah (!) nous
nous travaillons ↑ eh // souvent *dans la chambre* ↓

En 17 l'enseignant a posé une question ouverte marquée par un interrogatif « où », et l'apprenante lui a répondu par une expression de temps « après la classe » avec une faute « tous les mondes ». Pour attendre une réponse correcte, l'enseignant répète la question qui joue tacitement dans l'objectif la même fonction que sollicitation. En 20 nous voyons la bonne réponse.

· La reformulation pour la compréhension des apprenants

Il existe objectivement des obstacles langagiers dans l'interaction avec des débutants apprenants, parce que leur connaissance linguistique ne leur permet pas de réaliser la communication comme ils la réalisent en langue maternelle. La reformulation est nécessaire pour faciliter la compréhension des questions.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

31. E : *bon* ↓
alors /
et avec qui vous *vous promenez souvent après le dîner* ↑ //
se promener //
faire une promenade ↑

L'enseignant croit que le verbe pronominal « se promener » va constituer un problème de compréhension, il a pris la stratégie de reformulation pour expliquer le sens de « se promener » par une autre forme expressive « faire une promenade ». La reformulation se focalise sur la compréhension orale.

VIII.4.2.6. L'analyse sur le comportement interactionnel des apprenants à l'examen oral

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à voir le monde d'une autre manière, c'est aussi apprendre à avoir une autre conception pour la communication, dont la maîtrise fait pédagogiquement partie de l'examen oral ou écrit. Cette compétence communicative est basée, dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, sur la compétence linguistique : vocabulaire, grammaire, etc. Cette compétence linguistique

23. At : *eh (/) vous vous rendez-vous ? eh (/) surmon dans la chambre ↓*
eh (/) amérez-four ↓
eh (/) je
je fais / eh le plus bas les-bas ↓
24. At : *eh (/) vous le plus la chambre*
30. At : *eh (/) après le dîner*
eh (/) je fais eh (/) ...
provenant avec mes amis
34. At : *eh (/) eh (/) je suis /*
eh (/) je fais des achats avec mes amis dimanche
36. At : *eh (/) dimanche dimanche ? je fais des achats*
avec mes amis /
mes amis (/) comme d'habitude
44. At : *eh (/) vous ↓ je suis content* *ah (/)*
ah (/) ou-ou-ou ! / content
46. At : *(elle est avec un peu de trouble)*
eh (/) parce que mes amis / sont très gentils ↓
eh (/) nous / nous /
nous nous rendons après le cours ↓

l'exemple issu du corpus FCh (séance deux) :

8. At : *eh (/) la suite (/) le réveil dans la famille se réveille /*
on peut bien préparer le repas de réveil (/) après le dîner " toute la (/)
tout le monde on peut avoir le poste de télévision (/)
et on (/) et on voit la télé
10. At : *eh (/) oui (/) je / je dorme très tard / à droite*
14. At : *eh (/) oui (/) les enfants sont en général très contents ↓ toujours*
18. At : *eh (/) oui (/) très sûr*
16. At : *eh (/) bien sûr (/) la culture est très bonne*
eh (/) oui (/) d'abord je me souviens de mes amis / en la famille
26. At : *eh (/) un dîner ? j'attends*
32. At : *eh (/) ses enfants qui (/) est / l'argent la fête au printemps /*
parce qu'ils (/)
parce qu'ils reçoivent (/)
parce qu'ils travaillent (/)
parce qu'ils peuvent (/)

parce qu'ils peuvent recevoir de l'argent

42. At : *eh (/) je pense*

En réalité, toutes ces interjections n'ont aucun sens dans la réponse que donnent les apprenants, elles jouent seulement un rôle de liaison entre la question de l'enseignant et la réponse des apprenants, elles traduisent une capacité de répondre à la question et manifestent aussi qu'ils n'ont pas besoin d'une répétition ou d'une explication de la question. Tout en prononçant l'interjection, ils commencent à organiser la réponse qui se réalise par une suite d'hésitations. Cet acte langagier vise un but précis : gagner du temps pour mieux exprimer la réponse et pour éviter une mauvaise influence sur la notation.

3/ Les ruptures dans la production des apprenants

problème de la compétence linguistique et communicative des apprenants et un point à renforcer dans notre travail d'enseignement.

4/ Le rire des apprenants au cours de l'examen oral du FLE

Dans les comportements des apprenants nous découvrons un autre phénomène commun au cours de l'examen oral de FLE : le rire. En tant que phénomène communicatif, il accompagne l'interaction ou constitue un message complémentaire. L'observation et l'analyse du rire nous permettent de mettre en évidence la complexité dans l'imbrication des deux fonctions, présentées de façon simultanée ou successive dans l'échange en classe de langue étrangère. Il est difficile de commenter la fonction de rire dans l'interaction, parce que formellement, il appartient aux manifestations non verbales, mais avec qualité de la voix, et il transmet aussi au moins une indication psychologique, quant à la position du sujet par rapport au contenu. Comme C. Kerbrat-Orecchioni l'a souligné (1992 :42) « *le rire, de nature à la fois visuelle et auditive se situe donc à la frontière entre le non verbal et le paraverbal.* »

La première fonction du rire dans notre travail réside dans l'expression d'une gêne de la part de l'apprenante quand elle a une difficulté pour répondre à la question de l'enseignant.

Exemple issu du corpus FCh (séance deux) :

21. E : *quel est le repas traditionnel pour la Fête du printemps ↑*
 le repas traditionnel pour la Fête du printemps ↑
 qu'est-ce qu'on mange le plus souvent ↑
22. At : *(elle rit)*
 c'est le / ah // (elle rit encore une fois)
 c'est
- 23.E : *raviolis /*
 raviolis
24. At : *ah raviolis /*
 raviolis

Dans ces échanges nous voyons clairement que le rire de l'apprenante exprime une gêne, car la question de l'enseignant a bien précisé la réponse attendue par la répétition et la reformulation qui désignent un repas très spécial pour la fête du printemps. Il n'est pas possible de trouver un synonyme pour la nomination, et cette apprenante ne connaît pas, ou au moins a oublié ce mot spécial. Etant coincée dans cette situation gênante, elle utilise la stratégie de « *rire* » pour exprimer son ignorance et la rendre acceptable. Ainsi elle attend l'aide de l'enseignant et sollicite sa compréhension.

La deuxième fonction du rire révèle une satisfaction en ce qui concerne la réponse de l'apprenante au cours de l'examen.

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

15. E : *oui / et quel numéro aimez-vous le plus †*
16. At : *et / les danses /*
et théâtre //
acrobatie
et // comiques dialogues
17. E : *bon vous aimez tout*
18. At : *ah / oui / bien sûr (elle rit)*

Il faut dire que ce rire est vraiment un rire de plaisir, parce que depuis le début de l'examen, l'apprenante se trouve en position inférieure et elle n'a jamais donné une réponse satisfaisante à son examinateur. Elle a réussi, en 16, non seulement à répondre à la question de l'enseignant, mais aussi à faire une production impeccable d'une façon naturelle en 18. Ce rire manifeste la satisfaction de l'apprenante.

VIII.4.2.7. L'analyse des relations interpersonnelles entre enseignant et apprenants à l'examen oral

Nous avons constaté que toute interaction verbale pouvait être envisagée comme une suite d'événements, dont l'ensemble constitue un *texte*, produit collectivement dans un contexte déterminé. Dans cette perspective, nous avons dégagé les règles qui sous-tendent la fabrication de ce texte et sa cohérence interne. Mais une interaction est aussi une action qui effectue les relations de soi et d'autrui dans la communication de face à face.

Nous considérons la communication entre au moins deux individus comme un transfert d'information, la classe de langue comme le lieu où l'on apprend à communiquer, et l'examen comme le moyen de tester la maîtrise de la compétence de communication. Au cours de cette communication se manifeste toujours une relation interpersonnelle. Nous allons étudier, dans la transcription, cette relation interpersonnelle telle qu'elle se manifeste entre enseignant et apprenants lors de l'examen. Cette relation interpersonnelle constitue la base de la relation interactionnelle.

Relation interpersonnelle et choix des pronoms de sujets

Tu ou vous? Ces deux mots sont lourds de sens non seulement pour les Français, mais aussi pour l'enseignant et son public chinois afin d'exprimer la relation interpersonnelle entre les interactants, tant dans les activités didactiques que dans l'examen oral. C. Kerbrat-Orecchioni a indiqué (1992 :17) que « *T et V expriment une différence de statut hiérarchique entre les interlocuteurs.* » Habités depuis l'enfance aux nuances indiquées dans la langue française par l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement, les Français

s'adressent à leurs interlocuteurs : employeurs, employés et camarades de classe en utilisant « *vous* » ou « *tu* » selon leur relation interpersonnelle, leur position hiérarchique, leur âge et d'autres facteurs différents.

Etant éléments de communication, le « *vous* » indique dans la communication quotidienne la distanciation hiérarchique dans la relation interpersonnelle et le « *tu* » va alors de pair avec l'interpellation par le prénom, indiquant un rapprochement psychologique et même physique.

Dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants au cours de l'examen oral, nous ne voyons que l'emploi du vouvoiement, le tutoiement n'est employé que deux fois dans la séance un.

7. E : *très bien*
et à quelle heure vous vous...êtes levée ↑ *hier matin* ↓
8. At : *hier matin // je me suis levée / à six heures*
comme d'habitude ↓
9. E : *comme d'habitude très bien* ↓
et qui se lève plus tôt que toi ↑ *dans / euh / votre chambre* ↓
10. At : *c'est moi.*
11. E : *ah c'est toujours toi* ↑ *qui se lève / qui te lèves le plus tôt* ↑

Nous ne pouvons pas dire que le changement du pronom de l'enseignant en 9 et en 11 manifeste un changement de leur relation interpersonnelle. En effet, l'enseignant a repris le pronom « *vous* » dans la suite de l'examen jusqu'à la fin de leur conversation, mais plutôt la difficulté pour l'examineur lui-même de stabiliser l'emploi de V et de T.

17. E : *bon* ↓ *et où travaillez-vous souvent après la classe* ↓
21. E : *et faites-vous souvent du sport* ↓
23. E : *euh quel sport aimez-vous le plus* ↑

L'emploi du vouvoiement dans les interactions entre les enseignants chinois et les apprenants montre qu'il existe institutionnellement une distance et une différence dans leur relation interpersonnelle.

En Chine, dans les milieux de l'éducation, on pratique, depuis plus de 2 500 ans, l'idéologie de Confucius, lequel préconisait, dans l'éducation, le *respect des maîtres*. Et cette idéologie domine toute l'histoire éducative de la Chine.

· La relation interpersonnelle est verticale au cours de l'examen

La relation interpersonnelle en classe ou plus encore lors de l'examen est différente de celle de la communication réelle. Formellement, nous pouvons dire que la seconde est

plus compliquée, marquée par des relations horizontale et verticale, alors que la première est plus simple, marquée souvent par une seule relation verticale. Mais si nous regardons de près les transcriptions de notre corpus, nous constatons que cette relation verticale n'est pas simple non plus.

Le contrat didactique attribue préalablement à l'enseignant une place dominante dans le cadre institutionnel, et une place inférieure ou dominée à son public. Cette relation peut être exprimée par les mots fréquemment utilisés dans le discours pédagogique : enseignant et enseigné.

Dans l'enseignement, l'enseignant se charge socialement et institutionnellement d'un rôle de détenteur de savant transmettant aux apprenants des connaissances, c'est-à-dire leur faisant savoir et les faire savoir parler. Il a simultanément la responsabilité de favoriser la production en langue étrangère des apprenants, d'assurer l'inter-compréhension entre les partenaires et la compréhension des diverses productions langagières, de répondre au besoin des apprenants et de donner une norme linguistique. Les apprenants de la classe de langue ont le devoir de coopérer avec l'enseignant pour atteindre l'objectif scolaire. Il leur faut coopérer avec l'enseignant dans les activités didactiques selon leur propre responsabilité dans le même contrat didactique. Ils ont le droit de poser des questions à l'enseignant sans aucune hésitation. Face à la question préparée en classe par l'enseignant, ils ont le devoir de lui répondre tout de suite, ou le droit de lui demander une répétition ou de passer la question à d'autres camarades malgré leur position didactiquement dominée.

Lors de l'examen de FLE, leur rôle n'est pas tout à fait le même, et c'est justement ce changement non radical de rôle qui entraîne celui de leur relation interpersonnelle. Dans notre corpus, ce n'est pas l'enseignant qui décide du thème de l'interaction, c'est le tirage au sort des apprenants. Mais il est nécessaire de noter que sa place dominante n'a pas changé, parce que c'est lui qui dirige comme en classe le déroulement et la gestion de l'interaction. Dans la première transcription, on voit qu'il veut montrer une simplification interactionnelle entre enseignant et apprenante. Il va droit au début de l'entretien sans aucune introduction. Il a sauté l'étape préalable pour poser directement la question. C'est pourquoi nous trouvons que l'acte langagier de l'enseignant apparaît au début de la première séance un peu à nu. De plus, cette place n'est pas menacée. Elle est au contraire renforcée, car la situation de l'examen intensifie sa fonction de *juge linguistique*. « *Le professeur, où il se trouve, étant en quelque sorte le représentant légitime de la langue qu'il enseigne et qu'il est supposé connaître mieux que son public ne pourra échapper à la fonction de juge des performances linguistiques.* » (F. Cicurel 1990 : 29), même si sa correction n'est pas vraiment pertinente.

Exemple issu du corpus ECh (séance un) :

45. At : *(elle rit avec un peu de timide)*
ah / parce que mes amis / sont très gentils ↓
ah // nous /
nous /
nous nous invitons *après le cours ↓*

47. E . *nous nous invitons* *pas* *après le cours //*
après la classe !

d'accord ↑ merci
ça va ↓

Cet exemple nous permet de constater que leur place n'a pas changé, mais leurs devoirs et leurs droits ont beaucoup changé à l'occasion de l'examen. Face à la question de l'enseignant, ils sont obligés de lui répondre, que la formulation soit claire ou obscure, que leur compréhension soit bonne ou partielle. Leur demande d'explication ou de répétition faisant peser un risque sur la note finale.

· La relation interpersonnelle est de nature pédagogique

Cette relation interpersonnelle se manifeste par les mêmes échanges ternaire que nous avons mentionnés dans notre chapitre sur l'évaluation formative en classe :

question - réponse - évaluation (+ / -)

Mais l'individualisation constitue un caractère remarquable de l'examen : l'interaction se déroule entre deux interlocuteurs comme dans une interaction quotidienne et le résultat de l'échange est particulièrement important pour l'un de deux.

Dans la classe de langue, les interactions langagières se déroulent en groupe, elles sont polylogales. Nous voyons des réactions différentes face à la présentation de l'enseignant, qui fait plus attention à l'ensemble de la classe qu'à l'individu. Les mauvaises compréhensions et les mauvaises réponses peuvent être corrigées par les autres apprenants eux-mêmes. C'est un travail collectif. Au contraire à l'examen oral de langue, ce travail collectif devient une opération individuelle, l'interaction verbale se déroule seulement entre l'examinateur et l'apprenant. La question posée par l'enseignant devient aussi plus individuelle, plus concrète.

Exemple issu du corpus ECh (séance deux) :

15. E : *oui / et quel numéro aimez-vous le plus ↑*

16. At : *et / les danses / et théâtre // acrobatie et // comiques dialogues*

17. E : *bon / vous aimez tout*

18. At : *ah / oui / bien sûr (elle rit)*

Pendant l'examen, nous observons que, tout d'abord, l'enseignant ne s'engage pas en tant que personne dans l'interaction. Si nous regardons le film de notre corpus, cela se

manifeste non seulement dans son comportement langagier, mais aussi dans son comportement gestuel qui manifeste son statut de juge. Pédagogiquement pour rendre les échanges verbaux plus faciles, il intervient ensuite avec gentillesse soit pour évaluer la production, soit pour reformuler la question, ou soit pour solliciter l'intervention de manière à aider les apprenants à répondre.

Conclusion partielle

- Au niveau de l'évaluation formative :

L'unilatéralité et la régularité constituent les caractéristiques générales de l'évaluation formative sur le plan de la gestion des activités didactiques. En raison de la culture chinoise, surtout pour les adultes apprenants, il existe toujours un problème de face, dont l'évaluation formative tient compte de la manière suivante:

- S'il s'agit d'une évaluation positive, elle est souvent appréciative: *très bien, oui...*
- S'il s'agit d'une évaluation négative, elle est souvent indirecte: *est-ce que c'est correct ?*

Si nous concluons sur les opérations évaluatives dans les trois cours différents, nous pouvons remarquer qu'en classe (1), les interventions évaluatives de l'enseignante sont sollicitatives ; alors qu'en classe (2), elles sont plus diversifiées (appréciatives, sollicitatives, officialisatives...) ; et appréciatives en classe (3).

- Au niveau de l'évaluation sommative :

L'objectivité, la fiabilité et la validité constituent les principes de l'évaluation sommative. Dans l'évaluation sommative en Chine, il est évident de remarquer que celle-ci porte principalement sur la connaissance linguistique. La grammaire et la syntaxe occupent une place considérable dans l'examen organisé à l'université en Chine et la compétence de communication se situe à une place secondaire. L'analyse de la structure du questionnaire préparé par l'enseignant à l'examen oral nous montre cette relation hiérarchique.

En raison de leur place importante dans l'éducation et la formation, l'évaluation sommative et l'évaluation formative doivent être en rapport avec l'objectif de l'enseignement. Il nous faut choisir parmi ces différents types d'évaluation celui ou ceux qui sont les plus appropriés aux besoins des apprenants et aux objectifs de la formation. L'évaluation ne doit pas être une fin, mais un moyen, une technique pour mieux enseigner pour l'enseignant et mieux apprendre pour les apprenants. Pour ce faire, comme J-P. Cuq et I. Gruca (2002 : 207) le signalent : « *l'évaluation ne se base plus sur une seule réponse attendue ou prévisible, mais attend une diversité de réponse et de productions qui engagent l'application du savoir ou une récréation de ce savoir.* »

L'analyse de ces deux séances d'examen oral nous permet d'indiquer que cet examen joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'université en Chine. Il prend une forme interactionnelle, porte sur la vie quotidienne, mais sa

fonction est tout à fait différente, parce que l'examen oral, partie de l'institution scolaire, sert l'enseignement / apprentissage. Cette forme d'interaction se limite en cadre pédagogique. L'examen se tient en forme communicative, mais le contenu interactionnel se focalise d'abord sur la connaissance linguistique et ensuite sur la compétence communicative.

Conclusion générale

En dépit de la distance culturelle et géographique qui sépare nos langues et nos continents, notre recherche voudrait démontrer la possibilité d'opérer, dans l'enseignement du FLE en situation universitaire en Chine, un déplacement d'un enseignement traditionnel à *la chinoise* vers un enseignement communicatif correspondant à des valeurs jusqu'alors plus *occidentales*.

En conséquence, nous avons tenté dans ce travail d'analyser trois interactions didactiques, enregistrées dans trois classes différentes de FLE d'une université de Pékin, classes animées respectivement par trois enseignantes, deux non natives et une native. Les enregistrements portent surtout sur les moments de « *pratique langagière* » (classe 1 et classe 2) et de « *transposition* » (classe 3).

La classe (1), prise en charge par une enseignante chinoise s'appuyant sur le manuel officiel, est considérée comme un échantillon représentatif de l'enseignement traditionnel en Chine. La classe (2), prise en charge par une enseignante française utilisant de manière très libre une méthode faite en France, est un exemple d'enseignement intermédiaire entre enseignement traditionnel et enseignement communicatif. La classe (3), prise en charge par une autre enseignante chinoise, n'utilisant pas de manuel, nous montre un exemple d'enseignement communicatif..

En se centrant sur les trois fonctions didactiques de l'enseignant en classe de FLE, l'analyse de ces corpus nous permet d'abord d'aboutir à de premières conclusions sur les caractéristiques communes de l'interaction didactique en classe de FLE. Ce qui différencie communication didactique et communication quotidienne, c'est que dans le

premier cas celle-ci est polylogale et que l'un des interactants possède des droits et des devoirs très contrastés par rapport aux autres participants. En situation didactique en Chine, l'enseignant est dominant; les apprenants ne peuvent à priori qu'obtempérer, quand il leur distribue les tours de parole généralement en utilisant le plus souvent de fausses ou de vraies questions. Les comportements interactionnels de l'un et des autres nous permettent de postuler les particularités générales des interactions didactiques :

- Elles ont une même fonction, la transformation de savoirs, les connaissances préalablement déterminées avant la classe, soit par le manuel, soit par l'enseignant, en savoirs et en savoir-faire maîtrisés par les apprenants
- Leur forme spécifique constitue une particularité remarquable des interactions didactiques en classe de FLE. Elles sont contraintes tout à la fois par une durée limitée, un espace spécial, le matériel pédagogique - écrit pour une bonne part - disponible, des principes méthodologiques *a priori* contraignants et la finalité (méta)linguistique évoquée ci-dessus.
- Une forte inégalité se manifeste évidemment dans l'interaction didactique en classe de langue au niveau de savoir et du statut social des interactants, mais cette inégalité interactionnelle incontournable est fonctionnelle et rendue acceptable par le contrat didactique. Sans cette inégalité interactionnelle, l'enseignement / apprentissage n'existe plus. Cette inégalité se manifeste en particulier par le savoir (méta)linguistique et le pouvoir évaluateur de l'enseignant.
- Le polylogue décrit le caractère le plus évident de l'interaction didactique, laquelle se déroule entre plusieurs interactants. Ce polylogue se réalise localement sous la forme de dialogues *publics* ostensifs entre l'enseignant et un des apprenants choisi par le premier.
- Dans ce cadre, elles varient cependant selon les méthodologies d'une part, selon les activités didactiques d'autre part, selon le public et son niveau de connaissances enfin. Mais, en Chine, l'alternance codique reste une constante dans l'interaction didactique universitaire en classe de FLE.
- Dans chaque cas, ces interactions didactiques sont contraintes par un contrat didactique tacite, qui indique clairement le rôle, la relation, l'objectif et la responsabilité des interactants, ainsi que la forme de l'interaction didactique en classe.

Mais l'objectif actuel de l'enseignement moderne des langues étrangères est de plus en plus, en Chine comme ailleurs, de doter les apprenants d'une *compétence de communication*. Or la méthodologie traditionnelle vise essentiellement un enseignement *culturel* de la langue en tant que système grammatical. Il est indéniable que la méthode traditionnelle a constitué un apport positif pour l'apprentissage des langues étrangères surtout tant que celle-ci ne devait pas satisfaire des besoins de communication quotidienne, ordinaire. Il est difficile par exemple de nier la valeur de la correction grammaticale dans l'utilisation d'une langue étrangère.

Le système d'enseignement du FLE en Chine, pour l'essentiel, reste toujours basé sur la méthode traditionnelle. En particulier, le manuel joue un rôle central dans la

détermination tant du savoir linguistique à apprendre que de l'organisation des activités didactiques. Le programme d'enseignement vise surtout la connaissance linguistique, la compétence communicative ne faisant pas partie de manière importante des finalités académiques. Le corpus de la classe (1) nous montre un échantillon de cet enseignement. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de possibilité d'évolution méthodologique dans l'enseignement du FLE dans l'Université chinoise. Les comportements d'enseignement et d'apprentissage observables dans les classes (2) et (3) nous en donnent des exemples qui permettent d'affirmer qu'une évolution de l'enseignement / apprentissage du français en Chine non seulement est possible mais est en cours.

Si nous les analysons en fonction des trois grandes fonctions de l'enseignant nous pouvons constater :

- Pour la fonction d'informateur :

L'enseignante de la classe (1) suit le programme déterminé par le manuel parce qu'il lui procure une sécurité à la fois linguistique et organisationnelle. Elle ne fournit aux étudiants que les seules informations linguistiques données par le manuel. Par contre la lectrice française de la classe (2) exerce sa fonction d'informatrice d'une manière différente. C'est elle qui détermine le thème en fonction de l'actualité. Elle fournit les informations a posteriori en fonction des réactions des étudiants. Celles-ci comprennent d'une part un savoir linguistique, d'autre part un savoir socioculturel. Il est certain que son statut de native met à sa disposition, par intuition, en toute sécurité linguistique, des données *incorporées* dont ne disposent pas ses collègues. L'autre enseignante chinoise de la classe (3) marginalise sa fonction d'informatrice du fait du *genre* pédagogique choisi, nouveau pour la Chine, la classe-conversation. Elle ne donne d'informations linguistiques qu'a posteriori, suivant les besoins exprimés par les participants. Elle met en avant son rôle d'animatrice et crée un espace de parole régulée pour des apprenants dont on constate qu'ils utilisent pleinement les possibilités nouvelles offertes par cette situation.

- Pour la fonction d'animateur :

L'enseignante de la classe (1) suit la séquence d'étapes préconisées par le manuel. Dans ce cadre elle utilise l'échange ternaire classique dont elle ouvre chaque occurrence. L'enseignante native de la classe (2) gère aussi l'interaction sous la forme traditionnelle de l'échange pédagogique mais elle le fait de manière moins réglée a priori en rebondissant, échange après échange sur les interventions des étudiants et en associant savoir savant et savoir social. La deuxième enseignante chinoise de la classe (3), nous l'avons dit, exerce, au cours de ce *moment* de *transposition*, une fonction d'animatrice, se plaçant en recul, par rapport à l'échange de parole. C'est le seul corpus où on constate des suites d'interventions d'étudiants dialoguant effectivement les uns avec les autres. On peut constater dans les trois cas que les étudiants s'adaptent sans difficulté apparente à ces divers comportements de leurs enseignantes et aux comportements complémentaires qu'on leur demande implicitement ou explicitement.

- Pour la fonction d'évaluateur enfin il nous faut envisager deux types de réalisation,

l'évaluation formative et l'évaluation sommative:

Du point de vue de l'évaluation formative, on remarque que la première enseignante juge la production de manière binaire (juste / faux) par rapport à la seule norme linguistique explicitement fixée par le manuel. Elle utilise essentiellement une procédure sollicitative. L'enseignante française évalue ses élèves sur un plan surtout linguistique mais aussi communicatif. Ses pratiques évaluatives sont aussi plus variées : elle associe évaluations appréciatives, correctives, directes et indirectes et évaluation sollicitative, en les intégrant dans un discours toujours positif destiné à préserver la face des étudiants. La troisième enseignante utilise essentiellement une évaluation de la valeur communicative des interventions des étudiants. Cette évaluation, surtout positive a pour but fonctionnel d'encourager la production autonome des étudiants.

Du point de vue de l'évaluation sommative, nous n'avons qu'un seul échantillon, celui de l'examen officiel de français portant sur la maîtrise de l'oral, pendant l'enseignement de type 1. Les cinq séances observées nous permettent de dire, sans surprise, que l'examineur chinois, bien que créant un prétexte communicatif, accorde une importance centrale aux connaissances linguistiques et seulement en fin d'épreuve s'intéresse à la compétence communicative de ceux-ci.

D'une manière générale on constate donc la souplesse d'organisation possible de la classe de français dans les universités chinoises aux trois plans étudiés et symétriquement la grande capacité d'adaptation des étudiants chinois qui n'apparaissent pas, comme on les caricature quelquefois, comme figés sur les seuls comportements d'apprentissage traditionnel privilégiant l'écrit.

En effet, si au cours de ces dix dernières années, beaucoup d'enseignants chinois de français sont soucieux d'une transformation de la méthodologie du FLE à l'université du fait de l'évolution rapide des besoins en langue française de la Chine, les étudiants sont sans doute les premiers à ressentir ces nouveaux besoins dont dépend leur avenir professionnel de spécialistes de français. D'autre part, de plus en plus de lecteurs français travaillent dans l'université chinoise comme *experts* de français et leur présence apporte de nouvelles formes d'enseignement du FLE. Dans la classe (2), prise en charge par une enseignante française, nous voyons que les activités didactiques se déroulent sans manuel et avec beaucoup de dynamisme. Mais ce corpus montre une manière d'enseigner, caractéristique d'un locuteur natif, que les enseignants chinois ne sauraient adopter telles quelles en raison de l'écart linguistique et culturel qui existe entre eux et leur collègue française. Cependant cette originalité méthodologique contribue à alimenter la réflexion sur l'enseignement traditionnel en Chine et initie les étudiants à des comportements et des exigences pédagogiques nouveaux.

Mais, nous constatons aussi avec la classe (3) que pour les enseignants chinois n'existe pas que la seule possibilité de travailler sous le contrôle et la protection du manuel, mais aussi celle de travailler sous des formes interactionnelles différentes, par exemple sous la forme de classe de conversation. Cette possibilité ouvre une brèche dans l'enseignement traditionnel centré sur le manuel officiel. Notre recherche montre que les enseignants chinois arrivent à s'adapter sans aucun problème à cette situation nouvelle. Ce qui est aussi important à souligner, c'est que les apprenants chinois

eux-mêmes arrivent parfaitement à s'y adapter et qu'alors ils produisent quantitativement et qualitativement des énoncés et des interventions orales plus intéressantes que celles demandées par la classe traditionnelle.

Les constatations nous conduisent à réfléchir sur une nouvelle méthodologie à *la chinoise*. En effet la politique d'ouverture pratiquée par le gouvernement chinois depuis une trentaine d'années en Chine attribue à l'enseignement universitaire de langue étrangère une nouvelle tâche : la formation d'étudiants bilingues. L'enseignement traditionnel, centré sur la grammaire et la langue écrite, n'est pas adapté à ce nouveau besoin social. Cependant il est difficile d'abandonner totalement l'enseignement traditionnel par une espèce de coup de force pédagogique. Celui-ci est organisé pédagogiquement par un Conseil spécial représentant le Ministère de l'Education. Mais la nécessité d'un apport nouveau est révélée par l'importation actuelle des méthodes communicatives, « *Le nouveau sans frontière* », « *Forum* », « *Reflét* » et « *Café crème* » qui sont entrées l'une après l'autre dans la classe universitaire en Chine. Leur présence, en complément du manuel traditionnel, dans l'enseignement du FLE manifeste ce besoin ressenti par beaucoup sinon d'une révolution du moins d'une évolution, d'une diversification méthodologique comme les comportements différents des enseignantes et des apprenants dans les différentes classes observées nous permettaient d'affirmer qu'existe la possibilité d'opérer ce déplacement de l'enseignement traditionnel vers des pratiques d'enseignement plus communicatives.

Ajoutons qu'en Chine aussi les sciences du langage et en particulier la pragmatique se sont rapidement développées. La question de l'interaction est devenue centrale dans les recherches concernant l'interculturel et la communication translinguistique. M. Zheng Lihua a publié en français les résultats de ses recherches en pragmatique. Maintenant l'interaction didactique entre l'enseignant et le groupe d'apprenants en classe de langue est mieux prise en compte par les enseignants chinois de langue étrangère, mais il nous faut reconnaître qu'il y a encore beaucoup de choses à faire dans ce domaine.

Des perspectives nouvelles se présentent à nous, mais nous sommes bien sûr conscients que nous ne pourrons pas réussir à transformer la situation par un travail purement individuel. Il nous semble nécessaire de mettre sur pied un Institut d'étude sur les interactions didactiques dans notre département de français avec nos collègues afin de procéder à des recherches sur l'enseignement des langues et de développer avec les groupes similaires de recherche en France et dans les pays francophones, les contacts permanents qui sont indispensables à toute recherche. Ainsi, nous espérons que ces recherches collectives à venir pourront poursuivre le présent travail.

Bibliographie

- Abbou. A. 1980, Communications sociales et didactiques des langues étrangères, In *Etudes de linguistique appliquée*, volume 37.
- Abrecht. R. 1991, *L'évaluation formative*, De Boeck Université, Paris.
- Achard. P. 1993, *La sociologie de langue*, Presses universitaires de France, Paris.
- Allal. L, Bain. D, Perrenoud. P. 1993, *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Allwright. R.L. 1988, A propos de la communication et de l'apprentissage de L2, In *Observation in the language classroom, 1992*, AILE1, U, Paris VIII, Paris.
- Austin. J.L. 1970, *Quand dire c'est faire*, Seuil, Paris.
- Bachmann. C, Lindenfeld. J, Simonin. J. 1981, *Langage et communications sociales*, Hatier-Credif, Paris.
- Bally. B. 1998, *Les mots de la didactique des langues*, Ophrys, Paris.
- Baylon. C, Fabre. P. 1990, *Initiation à la linguistique*, Nathan université, Paris.
- Bess.H. 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris.
- Blanche-Benveniste. C. 1977, *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
- Boissat. D. 2000 Rires et confidences d'examen, In *Les émotions dans les interactions*, C. Plantin, M. Doury, V. Traverso, Presses Universitaires de Lyon / ARCI
- Boissat. D. 1991, Questions de classe : Question de mise en scène, question de mise

- en demeure, In *La question*, dirigé par C. Kerbrat-Orecchioni, Presses universitaires de Lyon.
- Bolton. S, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*,Crédit-Hatier, Paris.
- Boone. A, Oierrard. M. 1997, *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE*, Aimav-Didier Erudition, Paris- Bruxelles.
- Bouchard. R. 1984, Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe, In *Les échanges langagiers en classe de langue*, Ellug, UniversitéGrenoble 3.
- Bouchard. R. 1988, Echange sur la conversation, In *La conversation palimpseste*, CNRS, Paris.
- Bouchard. R. 1989, Signaux et trajets discursifs (Ecritures et guidages du lecteur). La lecture comme interaction contrainte. In *Regards sur la lecture : textes et images*, Ellug.
- Bouchard. R. 1995, Interaction, discours et "tension ". A propos de quelques genres pédagogiques oraux et écrits, In *Modèles de l'interaction verbale*, Publication de l'Université de Provence.
- Bouchard. R. 1998, L'interaction en classe comme polylogue praxeologique, In Grossmann F., Ed. *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Grenoble 3 : Ivel-Lidilem.
- Bouchard. R. 1999, Le didactique pédagogique : unité pragmatique et procédés énonciatif, In Barberis J.-M., Ed., *Le français parlé variétés et discours*, Montpellier III : Université P. Valéry.
- Bouchard. R. 2003, « "Apprentissage" de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en C.P./CE1, Analyse interactionnelle et énonciative ("Le petit laboratoire" de l'École P.-E. Victor de Lyon (8°)) », in Rabatel A. (ed), *Interactions orales en contexte didactique : Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, PUL-lufm
- Bourdieu. P. 1980, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Boyer. H. 1990, *Nouvelle introduction à la didactique FLE*, Cle, Paris.
- Boyer. H. 1996, *Eléments de sociolinguistique*, Dunod, (2^e édition), Paris.
- Broncka. J-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours pour un intractionnisme socio discursif*, Delachaux et niestlé, Paris.
- Byram. M. 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, langues et apprentissage des langues, Didier, Paris.
- Cambra. M. 2001, *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*, Hatier, Paris.
- Caune. J. 1995, *Culture et communication*, Presses universitaires de Grenoble.
- Charaudeau. P, Maingueneau. D. 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Chaurand. J, Lerat. P. 1981, Français fondamental et français d'aujourd'hui, In *Le*

français dans le monde, N^o 159.

- Cicurel. F. 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue. Didactique des langues étrangères*, Cle international, Paris.
- Cicurel. F. 1991, *L'identité discursive d'un apprenant en langue*, Université de Paris 3, dans édition préparée par Russier. Colette. ; Stoffel. Henriette. ; Véronique. Daniel, publications de l'université de Provence, Aix-en-Provence.
- Cicurel. F. 1994, Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues, In *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didactique*, les carnets du Cediscor 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cicurel. F, Véronique. D. 2003, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Cosnier. J, Nadine. G, Kerbrat-Orecchini. C. 1988, *Echanges sur la conversation*, CNRS, Paris.
- Cossu. Y. 1995, *L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2*, Univ. Coll. Fac Education, Nathan, Paris.
- Coste. D, Adam. J. M, Besse. H. 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968-1988*, Hatier Didier, Paris.
- Coulon. A. 1994, *Ethnométhodologie et éducation*, PUF.
- Cresson. A. 1993, *Intercultures*, N° 23 Novembre - Décembre, SETAR, Paris.
- Cuq. J-P, Gruca. I. 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr. P, Germain. C . 1998, *Les stratégies d'apprentissages*, CLE International, Paris.
- Dabène. L. 1984, Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère, In *les échanges langagiers en classe de langue*, Ellug, Université Grenoble 3.
- Dabène. L. 1991, Didactique des langues étrangères, In *Approche de la didactique*, association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et de techniques d'enseignement, ADAPT / SNES, Paris.
- Dabène. L, Cicurel. F, Lauga-Hamid M.-C, Foerster. C. 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Langues et apprentissage des langues, Hatier-Crédif, Paris.
- David. I. 1990, *L'enseignant aujourd'hui*, OCDE (Organisation de Coopération de Développement Economiques), Paris.
- Denis. G. 1972, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, A. Colin Longman, Paris.
- Fijalkow. J, Nault. T. 2002, *La gestion de la classe*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Filliettaz. L. 2002, *La parole en action*, Nota bene, Québec, Canada.
- Fleury. J. 2002, *La culture*, Bréal, Rosry.
- Foerster. C. 1984, Le rire: aspect non verbal dans l'interaction, In *Les échanges langagiers en classe de langue*, Centre de didactique du français, Centre de didactique des langues, Ellug, Université de Grenoble 3.
- Fougerouse. M-C. 2001, *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue*

- étrangère, In *Etudes de linguistique appliquée*, volume 122.
- François. F. 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Gabay. M. 1988, *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris.
- Gajo. L. 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Langues et apprentissage des langues, Didier, Paris.
- Galisson. R. 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Cle Internatiional, Paris.
- Galisson. R. 1997, Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?, In *Etudes de linguistique appliquée*, volume 105.
- Gaonach. D. 1987, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris.
- Germain. C. 1999, Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 114.
- Germain. C. 2001, Le diactème, concept-clé de la didactique? In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 123-124.
- Germain. C. 2001, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Cle, Paris.
- Granddolas. B. 1980, La communication dans la classe de langue étrangère, In *Le français dans le monde*, N^o: 153, Mai-juin.
- Hagège. C. 1985, *L'homme de paroles*, Fayard, Paris.
- Hess. R, Weigand. G. 1994, *La relation pédagogique*, A.Colin, Paris.
- Jacques. F, Thérène. N. 2002, *La gestion de la classe*, DeBoeck Université.
- Johansson. S. 1987, Papers in Contrastive Linguistics and Language testing ,In *évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, dirigé par S. Bolton, Crédit Hatier, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1990, *Les interactions verbales*, Tome I, A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1991, *La question*, Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1992, *Les interactions verbales*, Tome II, A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1994, *Les interactions verbales*, Tome III, A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1994, *Le trilogue*, PUL.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1996, *La conversation*, Seuil, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 1997, *L'énonciation*, A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni. C. 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Nathan université, Paris.
- Klein. W. 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, Paris.
- Kohlmayer. C. 1984, Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire, In *Les échanges langagiers en classe de langue*, Ellug, UniversitéGrenoble 3.
- Kohlmayer. C. 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédif-Hatier,

- Paris.
- Ladmiral. J-R, Lipiansky.E.M. 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- Lado.R. 1961, *Language testing: the construction and use of foreign language tests*, Longman Green cop, London.
- Lahire. B. 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUL.
- Le Veugle. J. 1977, *Devenir animateur et savoir animer*, Privat, Paris.
- Lehmann. D. 1988, *La didactique des langues en face à face*, Hatier-Crédit, Paris.
- Liu. S-I. 2002, Cours de conversation et prise de parole à Taiwan: un casse-tête chinois, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 126.
- Mager. R.F. 1983, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Dunod, Paris.
- Maingueneau. D. 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Maingueneau. D. 1996, *Syntaxe du français*, Hachette, Paris.
- Martinez. P. 1996, *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Matthey. M. 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, P. Lang, Paris.
- Moirand. S. 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- Moore. D. 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris.
- Morel. M-A, Danon-Boileau. L. 1998, *Grammaire de l'intonation*, Ophrys, Paris.
- Nuchèze. (de). V. 1998, *Sous les discours l'interaction*, L'Harmattan, Paris.
- Nuchèze. (de). V. 2001, *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan, Paris.
- Nuchèze. (de). V, Colletta. J-M. 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Peter Lang, Berne.
- Pambianchi. G. 1999, Description d'une démarche d'observation pour l'analyse de l'enseignement de l'anglais langue étrangère en Chine, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 114.
- Perdue. C, Pourquier. R. 1984, *Communiquer dans la langue de l'autre*, PUV.
- Plantin. C. 1998, *L'argumentation*, Seuil, Paris.
- Pochard. J-C. 1994, Profils d'apprenants, In *Acte du IX^e colloque international:Acquisition D'une langue étrangère : perspective et recherches*, Université de Saint Etienne.
- Porcher. L. 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris.
- Pourquier. R, Besse. H. 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.
- Puren. C. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Cle international, Paris.
- Puren. C. 1999, Observation de classe et didactique des langues, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 114.
- Robert. J-M. 2001, *Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de langue proche*

- ou de langue lointaine): deux stratégies d'apprentissage / enseignement du français langue étrangère, In *Etude de linguistique appliquée*, volume 123-124.
- Robert. J-M. 2002, Sensibilisation au public asiatique l'exemple chinois, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 126.
- Robert. J-P. 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris.
- Rocha. D. 1996, La fonction dans le cadre de l'interaction didactique : une lecture du théâtre de Ionesco, In *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Roulet. E. 1985, Apprendre à communiquer, c'est apprendre à négocier, In *le français aujourd'hui*, N° 71.
- Roulet. E, Auchlin. A, Moeschler. J, Rubattel. C, Schelling. M. 1987, *L'articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang, Paris.
- Russier. C, Stoffel. H, Véronique. D. 1991, *Interaction en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Saussure. F. 1972, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.
- Schiffler. L. 1991, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Crédif-Hatier, Paris.
- Sensevy. G, Quilio. S . 2002, Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, In *Revue Française de Pédagogie*, N° 141, octobre-novembre-décembre.
- Sheils. J. 1991, *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg Conseil de l'Europe.
- Siouffi. G, Van Raemdonck. D, 2001, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Rosny.
- Traverso. V. 1990, *La conversation familière Analyse pragmatique des interactions*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Traverso. V. 1999, *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris.
- Traverso. V. 2000, Les émotions dans la confiance, in *Les émotions dans les interactions*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Verdelhan-Bourgade. M, 2002, Présentation, In *Etudes de linguistique appliquée*, Volume 125.
- Véronique. D, Vion. R. 1995, *Modèles de l'interaction verbale*, Publication de l'université de Provence.
- Véronique. D. 1997, La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation, In *Etudes de linguistique appliquée*, volume 105.
- Victor. T. F. 2003, *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, Presses universitaires de France, Paris.
- Vigner. G. 1980, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris.
- Vion. R. 1992, *La communication verbale Analyse des interactions*, Hachette, Paris.
- Vion. R. 2000, *La communication verbale*, Hachette, Paris.

- Warnier. J-P. 1999, *La mondialisation de la culture*, La découverte, paris.
- Weinrich. H. 1982, Vers la constitution d'une compétence interrogative, In *Didactique des langues étrangères*, PUL.
- Weiss. F. 2002, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Paris.
- Widdowson. H. G. 1991, *Une approche communication de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris.
- Wolfgang. K. 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, Paris.

Annexes

Conventions de transcription

Dans notre travail de transcription, nous utilisons des conventions de transcription inspirées des ouvrages suivants : *Décrire la conversation* (par J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni : 1987) et *La Conversation familière* (par V. Traverso : 1996). Nous privilégions la *lisibilité*. En rassemblant les corpus que nous avons réalisés nous-même, nous avons aussi fait quelques modifications, qui rendent les interactions plus simples à lire.

↑ :	Intonation montante
↓ :	Intonation descendante
xxx :	Mauvaise prononciation
x...x :	Chevauchement de parole
« xxx » :	Enchaînement rapide de paroles
<xxx> :	Transcription phonétique
[xxx] :	Explication du comportement langagier
/, //, ///, //// :	Pauses plus ou moins longues
:, ::, ::: :	Allongement plus ou moins prononcé
(!) :	Intonation exclamative
^ :	Absence inhabituelle de liaison
= :	Liaison inhabituelle
+++ :	Bruit gênant l'audition
(p.5 sec) :	Pause de 5 secondes

Dans tous nos corpus, nous utilisons les abréviations suivantes pour nommer les interactants:

E	: Enseignant
As	: Tous les apprenants de la classe
A	: Un apprenant
At	: Une apprenante
A1	: Un apprenant, numéro 1 en activité
At2	: Une apprenante, numéro 2 en activité
Am	: Un apprenant qui s'appelle Michel en français
Aa	: Un apprenant qui s'appelle Alexandre

...

Tous les étudiants, ont en classe orale, un nom français, non seulement pour faciliter la coopération didactique avec leurs professeurs français et chinois, mais aussi pour créer une ambiance pour le cours de français, grâce à laquelle les apprenants chinois peuvent apprendre à nager dans la piscine de la civilisation française.

1. Observation de la classe de FLE (1) menée par une enseignante chinoise ECy

Le cours a été filmé par l'observateur en septembre 2002, de 8 heures à 9 heures dans la même classe (promotion 2001). C'était un cours effectué par une jeune Chinoise, enseignante de français pour les apprenants qui étaient alors au début de leur deuxième année universitaire. Le manuel « Le français » (tome III) rédigé par des professeurs chinois de français est à leur disposition. Les extraits de la presse française du manuel étaient un peu anciens. La forme du manuel s'adaptait vraiment, selon nous, à la

méthodologie traditionnelle : le texte d'abord, le vocabulaire tout de suite après le texte et la grammaire avec l'explication en chinois. Le manuel propose aussi des exercices oraux, questions pour la compréhension du texte, expressions issues du texte et exercices grammaticaux. A la fin de chaque leçon sont proposés des exercices écrits (version et thème). Notre corpus porte sur des exercices structuraux que les apprenants venaient de rencontrer dans le texte de cette leçon : L'enseignante donnait alors, tout en demandant aux apprenants de fermer leur livre, des phrases à transformer à partir d'expressions issues du texte.

Dans cette classe, il y avait une vingtaine d'apprenants chinois, âgés de 20 ou de 21 ans, plus d'apprenantes que d'apprenants. Tous avaient un prénom français pour créer une ambiance d'apprentissage d'une part et aussi pour permettre à l'enseignant français de nommer plus facilement les étudiants d'autre part. Les apprenants ont déjà passé un an à l'université pour apprendre le français. Pendant le cours, ils étaient assis en rangs, deux passages entre les rangs permettaient à l'enseignant de s'approcher des apprenants en classe.

Afin de faciliter la lecture de notre corpus, nous présentons ici le texte que les apprenants travaillent avec l'enseignante chinoise et les exercices qu'ils allaient faire en classe de FLE.

Texte « Travailler pour des prunes »

« Elle va le casser... Ah ! Le malheureux !... Il ne va plus tenir bien longtemps ! ... Encore un an ou deux ans et il sera mort !... Et les feuilles. Qu'est-ce qu'ils vont faire des feuilles ? Tout descend en même temps !...

... du vent ! ...

Comment du vent ?

Excusez-moi de vous interrompre : je vous disais que la machine fait aussi du vent et le vent fait partir les feuilles : elles ne restent pas avec les fruits. »

L'homme qui a interrompu le paysan désigne du doigt la machine : une sorte de parapluie en effet, posé sur le dos, avec l'arbre au milieu. Et en moins de cinq minutes, tous les fruits sont récoltés.

La scène se passe à Billy-sous-les-Côtes, un petit village de Lorraine, dans les vergers de M. Jeannin, maire du pays.

« Elle », c'est une machine à secouer les prunes, la première qui soit vraiment adaptée aux vergers lorrains. Entre les arbres, beaucoup de monde. Le maire est là, bien sûr, et plusieurs conseillers municipaux, des gros propriétaires, tous des notables du village et des deux villages voisins. Le maire quitte un groupe pour aller vers un autre, puis revient.

« Ce n'est pas beau, ça ? Qu'est-ce que vous en dites ? » Puis il s'éloigne à nouveau.

Le paysan qui parlait tout seul est un habitant de Billy. Il ne croit pas beaucoup à l'efficacité de la nouvelle machine, mais il feint de s'y intéresser.

Celui qui a interrompu son monologue est un journaliste belge. On aime bien la mirabelle en Belgique. On en achète tous les ans des dizaines de tonnes en Lorraine. Aussi son journal « La Belgique libre » l'a envoyé faire une enquête dans les villages des Côtes où, après le 15 août comme toujours, on commence à s'occuper des mirabelles de la nouvelle récolte. Il paraît que les choses sont en train de changer par là. Le journaliste se découvre, pose son chapeau, sort de sa poche le calepin où il écrit ses notes et rappelle le pays.

« Ne partez pas, s'il vous plaît, Monsieur, Monsieur ?

- Moi ? ... Drouet.

- Dites-moi, Monsieur Drouet, il y a une chose qui me frappe : je remarque que vous n'avez pas l'air d'y croire, vous, aux machines ?

- Non, je suis pas comme mon voisin, le maire. Ce n'est pas moi qui dépenserai de l'argent pour ça. Je m'occupe d'abord de mes champs de blé et de ma moisson. Pour cent francs qui entrent chez moi, il y en a pas plus de vingt qui viennent des mirabelles et encore, dans les meilleures années ! Vous comprenez ?...

Un jeune homme a rejoint le petit groupe qui s'est formé autour du journaliste. Il a entendu les dernières phrases du père Drouet et dit :

« Si tout le monde était comme vous ! »

Le journaliste : Vous n'êtes donc pas d'accord ?

Le jeune homme : Eh non ! C'est sûr, quand on est tout seul, on ne peut pas acheter une machine comme ça. Il faut se mettre à plusieurs, former des coopératives. La machine, on la fait circuler ! ... C'est ce que dit mon père... Excusez-moi ! Je m'appelle Jeannin, Jean-Louis Jeannin, élève au Lycée technique Agricole de Château-Salins. Je suis sûr que mon père a raison.

Le journaliste : C'est vous peut-être, jeune homme, qui avez parlé de cette machine à votre père pour la première fois ?... Alors, Monsieur Drouet, vous ne croyez pas que la Lorraine va réussir à nous vendre, année après année, à peu près les quantités de mirabelles que nous voulons, et à peu près au même prix ?

M . Drouet : Quoi ?... Ce n'est pas nous qui faisons les saisons ! S'il pleut trop au printemps, la fleur ne donne pas de fruit. Une année, tout va bien, l'année suivante tout va mal ! Pas vrai, Jean-Louis ?

Le jeune homme : De plus, les arbres sont trop vieux par ici : ils ont bien trente ans. Et si on replante, il faut attendre dix ans la première récolte. C'est trop pour moi. La moisson d'abord, je n'en demande pas plus. C'est ma seule ambition.

Le journaliste : Monsieur Jean-Louis, parlez, vous avez la parole.

Le jeune homme : On a déjà commencé à replanter. Avec des arbres bien droits et sur des terrains plus plats, les machines auront le travail facile. Et puis, vous avez tort, cousin : il faut sortir de son petit village, il faut voir grand et chercher, au contraire, de nouveaux clients. Au Bénélux, par exemple, on s'intéresse à nous. N'est-ce pas, Monsieur ?

Le journaliste : En effet... Vive la mirabelle, Messieurs. Je suis très content... je suis même ravi de voir tout ce progrès. Et soyez tranquilles : vous n'aurez pas travaillé pour rien. Comme on dit en France, je crois, vous n'aurez pas travaillé pour des prunes, savez-vous.»

D'après « L'est républicain »

Le 11 août

La leçon 3 du « LE FRANÇAIS » Tome III Page 52

- Les exercices que nous avons filmés en classe de FLE

4. Exercices sur des mots et expressions :

pour des prunes : 1.

- C'est un travail moins important, je pense.
- Oui, ne le fais pas ! Sinon, tu le feras pour des prunes.

C'est une question moins intéressante, je pense. 1.

C'est un problème moins urgent, je pense. 2.

(3) Ce sont des avis moins importants, je pense. 3.

C'est une réparation inutile, je pense. 4.

C'est un phénomène inexplicable, je pense. 5.

en moins de + un temps 1.

- Tu l'as fini en combien de temps, cinq minutes ?
- Je l'ai fini plus vite, en moins de cinq minutes.

Vous avez écrit cette lettre en combien de temps, une heure ? 1.

Ils ont fait leurs devoirs en combien de temps, 30 minutes ? 2.

Ont-elles préparé le repas en combien de temps, trois heures ? 3.

La machine a récolté les fruits en combien de temps, cinq minutes ? 4.

Les chauffeurs ont parcouru cette région en combien de temps, 24 heures ? 5.

3) adapté, (e) à ...

- Comment trouvez-vous ce type de magnétophone pour les étudiants ?
- Ce type de magnétophone est le mieux adapté aux étudiants, je pense.

Comment trouves-tu ce jouet pour ton fils ? 1.

Comment trouvent-ils ces exercices pour les élèves ? 2.

Que pensent-ils de cette machine ? 3.

Comment trouvez-vous ces vestes pour les filles ? 4.

Que pensez-vous de cette méthode d'enseignement ? 5.

4) feindre de faire quelque chose

- Il a l'air de ne pas croire à la machine.
- Oui, il feint de ne pas y croire.

Il a l'air de ne pas vouloir aller au cinéma. 1.

Les filles ont l'air de bien vouloir sortir avec nous ensemble. 2.

Tous les notables ont l'air content de participer à cette réunion. 3.

Ce petit garçon a l'air bien content de voir ces animaux. 4.

Le maire semble s'intéresser à notre intérêt. 5.

quelque chose frapper quelqu'un

- Le métro parisien vous a impressionnés au cours de votre visite en France ?
- Oui, c'est le métro de Paris qui nous a le plus frappés.

Les vélos en Chine vous ont frappés au cours de votre visite en Chine ? 1.

Les beaux châteaux des deux côtés de la Loire vous ont beaucoup impressionnés au cours de votre voyage à Orléans ? 2.

La beauté de Versailles les a bien impressionnés au cours de leur visite en France ? 3.

Le beau paysage du centre de la France l'a beaucoup impressionnée au cours de son séjour en France ? 4.

Le courage du peuple chinois vous a beaucoup impressionnée au cours de votre séjour en Chine ? 5.

- Matériel utilisé pendant le cours :

- Manuel de français « LE FRANCAIS » tome III rédigé par des professeurs chinois. Il était tenu à la main par l'enseignante chinoise.
- Manuel de français «LE FRANCAIS » tome III. Il était sur le pupitre des apprenants.
- Dictionnaire français - chinois sur le pupitre des apprenants.
- Des tableaux et la carte de France étaient accrochés aux murs de la classe.
- Tableau noir devant la classe.
- Sur la table des apprenants se trouvaient aussi des cahiers et des stylos.

· Lieu :

Classe N⁰519 du département de français de l'Université des études internationales de Pékin. Cette classe se trouve dans un immeuble de 10 étages où l'on enseigne, entre autres, l'anglais, le français, l'espagnol, le japonais, le russe, l'allemand. Chaque étage est consacré à une langue étrangère. Le 5^e étage est réservé à l'enseignement du français. La classe donnant au nord est calme par rapport à celles qui donnent au sud, mais il était également difficile d'y enregistrer les énoncés des participants à cause de la distance et du bruit.

· Temps :

En septembre 2002, trois semaines après la rentrée universitaire.

· Identification des participants :

Dans le corpus, nous utilisons les abréviations suivantes pour nommer les participants:

E	: Enseignante chinoise
As	: Tous les apprenants de la classe
A	: Un apprenant
At	: Une apprenante
A1	: Un apprenant, numéro 1 en activité
At2	: Une apprenante, numéro 2 en activité
Ase	: Une apprenante qui s'appelle Sépacia
Aso	: Une apprenante qui s'appelle Sophie
Am	: Une apprenante qui s'appelle Magalie
Aa	: Un apprenant qui s'appelle Alexandre
Aml	: Un apprenant qui s'appelle Michel
...	

1. E. : alors aujourd'hui // on va faire ↑ des exercices /// nous allons faire↑ des exercices sur // les expressions ↑ qu'on a appris // dans cette leçon ↓ /// on n'a pas besoin / de d'ouvrir / votre livre ↓ écoutez mes phrases // c'est un cours de transformer / avec des expressions // de cette leçon ↓ ça va ↑ alors ↓ combien expressions // c'est pour des prunes ↓ c'est-à-dire / pour le pour rien n'est-ce pas ↑ alors xxx je vous donne l'exemple / personne un / c'est un travail moins important / je pense ↓ alors ↑ deuxième personne répond // oui / ne le fais pas sinon ↑ vous le feras pour des prunes ↓ sinon ↑ vous le fera // vous vous / pardon tu le feras pour des prunes ↓ ça va ↑ // je vais vous donner une phrase / c'est un problème moins urgent / je pense // c'est un problème moins important / moins urgent / (*elle passe la parole à une étudiante*)

2. At : ah / oui ↓ ne le fais pas sinon ↑ vous ferez ↑ sinon ↑ faire // ah vous xxx

3. E : ne le fais pas ↑ si c'est // ne le fais pas ↓ c'est impératif pour tu / ou pour vous ↑

4. At pour tu ↓

5. E : pour tu ↑ alors ↓ après c'est tu ↓ tu le feras / ou vous le ferez

6. At : xxx

7. E : oui ↑ alors ↓ répétez toute la phrase (!)

8. At tu ne le fais pas ↓ sinon ↑ ah ::

9. E: tu ne le fais pas ↑

10. At : sinon ↑ tu le feras pour des prunes ↓

11. E : oui ↓ tu le feras pour des prunes ↓ // (*elle pose la deuxième question*) ce sont des avis / moins importants / je pense // ce sont des avis / des avis / des avis / moins importants ↓

12. At : ne le fais pas / sinon ↑ tu le feras pour des prunes ↓

13. E : des avis ↑ qu'est-ce que c'est des avis ↑ xxx il faut changer le verbe ///

14. As : ah (!)

15. E : alors ↓ alors ↓ qu'est-ce que c'est des avis ↑ YIJIAN DUI BA (*elle explique la signification « des avis » en chinois : c'est l'opinion, n'est-ce pas*) YI JIAN ↓ (*l'avis*) est-ce qu'on peut dire // faire un avis pendant // si quelqu'un va vous donner ↑ un avis alors ↓ est-ce que / quand vous croyez que ce n'est pas un avis très important ↓ ah // est-ce que que l'avis xxx pardon ↑ (*une étudiante prononce un mot tout bas, elle demande la répétition.*)

16. At : recevoir ↓

17. E : recevoir // recevoir / SHI MA JIE SHOU YI GE YI JIAN ↓ (*elle explique le verbe « recevoir » en chinois : oui recevoir un avis*) YONG WO MEN XUE GUO DE // (*en langue maternelle, comme consigne, elle demande aux étudiants d'utiliser l'expression déjà apprise dans cette leçon : employez ce que nous venons d'apprendre*) KE YI YONG

(*elle explique en chinois : nous pouvons l'exprimer en*) se méfier à ↓ se méfier à ↓ KE YI SHUO WO BU XIANG XIN ZHEI GE ↓ (*elle passe encore une fois à une explication en chinois : on peut traduire cette expression : je ne le crois pas*)

18. At : ah // ah // ne se /// xxx ne tu /// xxx ne se /// xxx ne se méfia pas à // à ces avis

19. E : ne te fia pas / ne te méfie pas à ces avis ↑ sinon ↑

20. At : au ::

21. E : à ces avis ↓

22. At : ne te fie pas à ces avis ↓

23. E : ne te méfie pas à ces avis ↓ sinon ↑

24. At : ah ::

25. E : il y a / verbe // il faut toujours / avant le même sujet / sinon / si avant c'est / tu ne le / ne te méfie pas à ces avis / après c'est tu / ou c'est xxx

tu // quoi

26. At : tu ne feras :::

27. E : sinon tu le feras pour des prunes ↓

28. At : pour des prunes ↓
29. E : pour des prunes ↓/ oui ↓ c'est une réparation inutile / je pense // réparation inutile // Sépacia ↑ (*nom français d'une étudiante*)
30. Ase : oui ↓ ah :: ne le fais pas / sinon ↑ te feras /// ah :: pour des prunes ↓
31. E : est-ce que // c'est correct ↓ c'est pas mal / dans la classe ↓ c'est une réparation inutile / je pense // c'est correct / Ohca ↑ (*nom français d'une autre étudiante, elle désigne une autre étudiante*) ↑ est-ce que la phrase de Sépacia est correcte ↓ ///
32. Ase : ne la fais pas sinon ↑ tu feras pour des prunes ↓
33. E : pour / pour / oui ↓ la réparation / c'est une réparation // c'est-à-dire / ne fais pas cette réparation / n'est-ce pas ↑ HAOLE ↓ (*en français : bien. et elle passe à une autre expression*) deuxième exemple // en moins de / plus ↑/ un temps // exemple /// tu l'as fini en combien de temps ↑ // 5 minutes ↓ /// je l'ai fini plus vite / en moins de 5 minutes ↓ ça va ↑ c'est très simple ↓ alors / écoutez l'exemple // euh :: vous avez écrit cette lettre en combien de temps ↑ une heure ↑ Sophie ↓
34. Aso : euh :: non ↓ je // je // je n'ai pas besoin de / une heure ah :: en moins // en moins / de une heure ↓
35. E : je / tu peux dire // pardon ↑ vous pouvez écrire ↑ je n'ai pas besoin / d'une heure / pour écrire cette lettre ↓ mais / si on veut utiliser l'expression / en moins de / comment il faut faire la phrase ↓
36. Aso : ah :: je ne peux pas écrire une lettre / en moins d'une heure ↓
37. E : ah :: c'est une phrase +++ je ne peux pas ↑ écrire une lettre / en moins d'une heure // oui ↓ ça va ↑ et / la machine a récolté les fruits en combien de temps // 5 minutes ↑ (*elle demande à une autre étudiante de transformer la phrase.*) la machine a récolté les fruits en combien de temps // 5 minutes ↑
38. At : ah :: elle récolter // 5 minutes /// en moins de 5 minutes ↓
39. E : quel verbe ↑ récolter ↑
40. As : récolter ↑
41. At : ah :: la machine récolter les fruits // en moins de // 5 minutes ↓
42. E : c'est quel temps ↑ c'est présent / ou c'est passé composé / ↑ si la machine récolter ici / la machine a récolté // c'est l'infinitif ↑ alors ↓ // refaire la phrase ↓
43. At : la machine a récolté les fruits / en moins de / 5 minutes ↓
44. E : oui ↓ mais ↑ la phrase originale / c'est // la machine a récolté // il faut bien écouter la phrase originale // alors ↓ faites la phrase
45. At : la :: elle :: elle / les a / récoltés en moins de / 5 minutes ↓
46. E : oui ↓ très bien ↓ les chauffeurs ont parcouru / cette région ↑ en combien de temps ↑ // 24 heures ↑ /// les chauffeurs ont parcouru / cette région ↑ en combien de temps ↑ 24 heures ↑ Magalie

47. Am : euh //

48. E : les chauffeurs ont parcouru / cette région ↑ en combien de temps ↑ // 24 heures ↑

49. Am : ont parcouru / cette région / en moins de

50. E : ont↑

51. Am : ont

52. E : je vais lire encore une fois / la phrase // les chauffeurs ont parcouru / cette région ↑ en combien de temps ↑ // 24 heures↑

53. Am : les chauffeurs ont parcouru / en moins de / de 5 minutes ↓

54. E : les chauffeurs ont parcouru / cette région en combien / de temps ↑//

24 heures ↑ est-ce que / c'est en 5 minutes ↑

55. As : non ↓ en 24 heures ↓

56. E: et / on peut préparer le repas / en combien de temps ↑ // en combien de temps ↑ on peut préparer le repas ↑

57. At : elle a préparé le repas plus vite // en moins de

58. E : en combien de temps / on peut préparer le repas ↑

59. At : elles ont // elles ont préparé / le repas // plus vite / en moins de // 3 minutes ↓

60. E : en moins de // troisième expression // c'est adapté à /// adapté à /// écoutez / l'exemple // comment trouvez-vous ce type de magnétophone / pour les étudiants ↑ le magnétophone / le magnétophone / et le magnétophone ↑ // c'est un outil / avec lequel / on peut écouter des cassettes ↓

61. As : +++ (*les étudiants ne comprennent pas la définition de magnétophone*)

62. E : un appareil / un appareil / par lequel / on peut écouter / des cassettes //

LU YIN JI // HE SHI LU YIN JI // LU YIN JI /// HAO LE

(*magnétophone // magnétophone à cassette // magnétophone /// bien*) je vais relire la phrase //comment trouvez-vous/ ce type de magnétophone / pour les étudiants ↑ ah :: si on utilise / l'expression // adapté à // je peux dire comme ça // ce type de magnétophone / est le mieux adapté / aux étudiants ↓ ça va ↑ // ce type de magnétophone / est le mieux adapté /// Alexandre / traduisez cette phrase (!)

63. Aa : ce type de

64. E : traduisez (!)

65. Aa : ah :: ah :: NEI GE (alors) // ZHEI KUAN LU YIN JI XUE SHENG YONG DE ZUI HAO / (*Alexandre essaie de traduire cet énoncé de français en chinois : ce type de magnétophone les étudiants l'utilisent le mieux*)

66. E : ZUI SHI HE XUE SHENG YONG (*Comme la traduction d'Alexandre n'est pas tout à fait correcte, elle la traduit immédiatement en chinois : le mieux adapté aux étudiants*) alors ↓ écoutez // la phrase (!) comment trouves-tu ↑ ce jouet pour ton fils ↑

jouet ↑ qu'est-ce que c'est / jouet ↑

67. As : WAN JU (*toute la classe traduit ce mot en chinois : jouet*)

68. E : comment trouves-tu / ce jouet pour ton fils ↑

69. At : le jouet est mieux adapté // le jouet adapté à // le /// à mon fils ↓

70. E : est-ce que je peux dire /le jouet adapté à mon fils ↑

71. As : est // est /// est ada

72. E : répétez (!)

73. At : le jouet est adapté à mon fils ↓

74. E : le jouet a / est adapté à mon fils ↓ oui ↓ deuxième phrase // comment trouve-t-il / ces exercices pour les élèves ↑ +++ (*elle appelle une étudiante*) comment trouve-t-il / ces exercices pour les élèves ↑

75. At : ah :: ces exercices sont adaptés // euh ::: ah :: ces // aux élèves ↓

76. E : aux élèves ↑ si je voudrais utiliser / un superlatif // superlatif // superlatif // comparatif // superlatif // comme le mieux ah :: // si je veux utiliser un superlatif / comment je peux faire / cette phrase /// la phrase originale / c'est / comment trouve-t-il ces exercices pour ces élèves ↑

77. At : ces exercices est // mieux adaptés // pour /// à / aux /// aux élèves / aux / aux élèves

78. E : aux élèves ↓ aux élèves ↓ est-ce que la phrase est correcte ↑ ces exercices sont le mieux adaptés ↑

79. As : les mieux ↓

80. E : les mieux adaptés ↓ alors ↓ continuer // comment trouvez-vous ces vestes pour les filles ↑ // comment trouvez-vous ces vestes pour les filles ↑ /// Patricia ↑

81. At : ah je trouve que ces vestes ah elles sont mieux adaptées à / à / euh / avec / à

82. E : est-ce que ces vestes // comment trouvez-vous ces vestes pour les filles ↑

83. At : je trouve que // ces vestes sont / mieux // sont mieux adaptées / à / à la fille

84. E : à la fille ↑ (!)

85. As : aux filles // aux filles ↓

86. E : à la fille ↑ (!)

87. At : aux ↓

88. E : et encore ↑

89. At : à les filles ↓

90. E : je trouve que ces vestes sont / le mieux adaptées aux filles ↑

91. At : je trouve que

92. E : GANG CAI TA NEI ZHONG SHUO FA / (*le moyen d'expression qu'elle vient d'employer*) tout à l'heure // on a corrigé une phrase / le mieux adapté // les vestes // les

vestes sont

93. At : ah :: sont les meilleures /// les meilleures adaptées

94. E : les meilleures adaptées ↑

95. At : non ↑ le mieux adapté

96. E: ou bien // les meilleures // ou bien encore // une autre choix // pardon //
un autre choix / à votre choix

97. At : je trouve que / ces vestes sont // les meil /// sont les meilleures // les
meilleures adaptées / à // aux filles

98. E : oui ↓ adaptées aux filles // oui ↓ que pensez-vous / de cette

méthode d'enseignement ↑ /// que pensez-vous de cette méthode /
d'enseignement ↑ méthode /// d'enseignement / enseigner / enseignement

99. At : cette méthode de d'enseignement est // est le mie // est la meilleure /// le
mieux / et à / à / à nous DUI BA ↑ (*en chinois il demande au professeur si sa
transformation est correcte ?*)

100 E : pardon ↑ à nous ↑ à nous ↑ est-ce qu'on peut dire / à nous ↑ que pensez-vous
de cette méthode d'enseignement ↑ // cette méthode d'enseignement est

101. At : est à // est à mieux // le mieux a adaptée DUI BA ↑ (*il demande encore une
fois en chinois au professeur si sa transformation est correcte : correct ?*)

102. E : BU DUI (!) (*le professeur lui répond aussi en chinois : pas correct*) supprimer
le superlatif +++ cette méthode d'enseignement / est mieux adaptée ↓ alors ↓ l'expression
suivante // c'est // feindre de // faire quelque chose // feindre /// il a l'air / de ne pas croire /
à la machine ↓

alors ↓ avec l'expression // feindre de // vous la transformez / cette / oui / il feint de ne
pas y croire oui / il feint de ne pas y croire // la première phrase // il a l'air ↑ de ne pas
vouloir ↑ aller au cinéma ↓ Michel

103. Aml : oui ↓ je crois / qu'elle n'est pas y vouloir ↑

104. E : y vouloir ↑

105. Aml : il y va de / ne pas vouloir +++ au cinéma

106. E : au cinéma ↑ // je peux uti / utiliser le pronom adverbial // après ou devant le
passé mais y // il faut mettre / c'est y vouloir // ou bien devant quel verbe ↑

107. Aml : il feint de ne pas vouloir y / y aller ↓

108. E : il feint de ne pas vouloir y aller // les filles ont l'air ↑ de bien vouloir sortir avec
nous /// les filles ont l'air ↑ de bien sortir avec nous (*elle pose cette question à un étudiant*)

109. A : euh :: elles // feint de vouloir euh ::

110. As : elles feignent de ne pas y aller ↑

111. A : y aller avec nous ↓

112. E : les filles feindre ↑ comment il faut conjuguer le verbe / feindre

113. A : elles feid
114. E : feindre / c'est comme quel verbe ↑
115. As : feindre
116. E : la conjugaison du verbe feindre // c'est comme quel verbe ↑
117. A : interrompre // atteindre
118. E : interrompre / c'est comme feindre ↑ / feindre // c'est comme atteindre ↓ alors comment conjuguer le verbe ↓
119. A : euh :: elles // elles feigne / elles feignent // elles feignent vouloir euh :::
120. E : elles feignent vouloir quel quel
121. As : de // elles feignent de ↑
122. A : elles feignent de vouloir a // avec // y aller avec nous
123. E : oui ↓ elles feignent de vouloir y aller avec nous // continuer /// tous les notables ont l'air content / de participer / à cette réunion ↓ /// tous les notables ont l'air content / de participer / à cette réunion ↓ Patricia ↑ (*elle pose cette question à une étudiante*)
124. At : pardon ↑
125. E : tous les notables ont l'air / de vouloir participer / à cette réunion ↓
126. At : euh :: ils // ils feignent // ils feignent / de vouloir / y participer ↓
127. E : oui ↓ ils feignent de vouloir y participer ↓ alors ↓ le maire semble / s'intéresser / à notre intérêt // le maire semble / s'intéresser à notre intérêt (*elle pose la question à un étudiant*)
128. A : le maire // le maire feint // de s'intéresser / à s'intéresser à notre intérêt ↓
129. E : le maire feint / de s'intéresser
130. A : à notre intérêt ↓
131. E : à notre intérêt ↓ où est +++ (*elle remarque qu'il manque un étudiant dans la classe*) il est toujours absent ↑ / il est malade ↑
132. A : Non ↓ (*un étudiant lui explique la raison de l'absence*) parce que TA QU KAI HUI (*il est en réunion*)
133. E : alors ↓ cinquième expression // écoutez / c'est quelque chose frappe quelqu'un / frapper ↑ c'est comme impressionner ↓ alors / écoutez / l'exemple // le métro parisien ↑ vous a impressionnés / au cours de votre visite en France ↑ /// le métro parisien ↑ vous a impressionnés / beaucoup au cours de votre visite en France ↑ alors / si je veux utiliser frapper / alors je peux dire // oui / c'est le métro de Paris / qui nous a le plus frappés /// c'est le métro de Paris / qui nous a le plus frappés // ou bien qui nous a frappés // ça va ↑ alors / écoutez la phrase // les vélos en Chine vous ont frappé au cours de votre visite en Chine ↑
134. As : en Chine /// (*les étudiants semblent ne pas comprendre la question*)

135. E: je peux poser cette question / à un Français qui a fait une visite / en Chine // les vélos en Chine vous ont frappé / au cours de votre visite en Chine ↑ Isabelle ↓ (*elle pose la question à une étudiante qui s'appelle Isabelle*)
136. At : oui ↓ c'est le vélo en Chine // oh :: qui // qui me // qui l'a frappe ↓
137. E : frappe ↑
138. As : frappé ↓
139. E : c'est le vélo ↑
140. As : c'est le vélo
141. A : ce sont // ce sont // ce sont
142. E : c'est les vélos ↑
143. A : ce sont
144. E : ce sont les / c'est les vélos // c'est au pluriel ah :: ce sont les vélos ↑
145. At : ce sont les vélos // ce sont les vélos en Chine qui ah ::: sont
146. E : qui frapper qui ↑
147. At : qui le plus // les plus frappé
148. E : qui me frappe / c'est le / ce sont les vélos en Chine qui me sont beaucoup // m'a /m'a / il y a encore / un auxiliaire avoir / qui m'ont pardon / qui m'ont / qui m'ont
149. At : le plus frappé ↓
150. E : qui m'ont le plus frappé ↓ et encore ↑ la beauté de Versailles les a bien impressionnés // au cours de leur visite en France ↑ /// /// la beauté de Versailles les a bien impressionnés // au cours de leur visite en France ↑ Fang ↓ (*elle pose la question à un étudiant Fang*)
151. A : c'est // c'est la beauté de / Versailles qui oh ::: qui oh ::: qui l'a

2. Observation de la classe de FLE (2) menée par une enseignante française EFp

Le cours a été filmé par l'observateur le 26 décembre 2001 de 8 heures à 9 heures dans la classe B, promotion 2001. Les apprenants de cette classe, tous débutants, suivaient le cours de français depuis seulement 3 mois. Le français est leur spécialité d'études universitaires, Les étudiants avaient 12 heures de français par semaine en première année : Cours de lecture analytique (8 heures) donné par une enseignante chinoise ; 2 heures de cours oral donné par une lectrice française ; 2 heures de compréhension orale

faits par un autre enseignant chinois. Chaque cours dure normalement 50 minutes en Chine à l'université. En plus du français, les étudiants ont d'autres cours de tronc commun ou d'option. Comme le chinois classique, la littérature chinoise ou la philosophie... Il a vraiment été difficile d'obtenir la permission de filmer le cours parce que tant l'enseignant que les apprenants ne voulaient pas travailler dans des conditions leur donnant l'impression qu'ils étaient sous surveillance. C'est pourquoi les participants sont un peu tendus au début de la classe. Il y avait, dans cette classe, une vingtaine d'apprenants chinois, âgés de 19 ans ou de 20, plus d'apprenantes que d'apprenants. Ils ont déjà appris, pour la plupart, l'anglais, comme langue étrangère, au collège et au lycée, mais n'ont jamais appris le français avant d'entrer à l'université. Les étudiants étaient assis en rangs, et deux passages entre les rangs permettaient à l'enseignante de s'approcher des apprenants en classe.

· Matériel utilisé pendant le cours :

- Manuel de français « LE FRANCAIS » rédigé par des professeurs chinois volume I pour l'enseignante chinoise.
- Manuel de français « CAFE CREME » volume I rédigé par des experts français pour la lectrice française.
- Tableau noir devant la classe.
- Décorations pour la fête de Noël dans cette classe : guirlandes au dessus du tableau noir, des étoiles sur les murs, des tableaux et la carte de France.
- Matériel de Noël sur le bureau de la lectrice : carte de Noël, cadeau de Noël.
- Dictionnaire français - chinois sur le pupitre des apprenants.
- « LE FRANCAIS » et « CAFE CREME » sur le pupitre des apprenants.
- Des cahiers et des stylos.

· Lieu :

Classe N⁰508 du département de français de l'Université des études internationales de Pékin. La classe se trouve dans un immeuble de 10 étages où l'on enseigne l'anglais, le français, l'espagnol, le japonais, le russe, l'allemand, etc. Chaque étage est réservé à une langue étrangère. Le 5^e étage est l'étage du français. Les classes qui donnent au sud sont lumineuses mais présentent le défaut d'être bruyantes, car une autoroute passe devant l'immeuble.

· Temps :

Le 26 décembre 2001, lendemain de la fête de Noël. Cette classe venait de la fêter la veille.

· Identification des participants :

Dans le corpus, nous utilisons les abréviations suivantes pour nommer les participants:

E	: Enseignante
As	: Tous les apprenants de la classe
A	: Un apprenant
At	: Une apprenante
A1	: Un apprenant, numéro 1 en activité
At2	: Une apprenante, numéro 2 en activité
Ac	: Une apprenante qui s'appelle Camina
W :	: Observateur, filmeur et aussi enseignant de français
...	

1. E: alors aujourd'hui nous sommes quel jour↑
2. As : nous sommes le 25/26 25/ 26. x...x
3. E : le mercredi↑
4. As1 : 25/ x...x
As2 : 26 x...x
5. E : le mercredi 25 ↑
6. As : 26. x...x
7. E : je préfère le mercredi 26 décembre ↓voilà. ↓ (*elle écrit la date à gauche du tableau et le mot de vocabulaire à droite du tableau*) bien le mercredi 26 décembre↓ bien /// alors aujourd'hui ↑ de 8 heures à 9 heures moins dix nous allons parler↑ vous allez parler de Noël Noël↓
ça va ↑ Noël ↑et ensuite après↓ nous allons travailler↑ avec ce livre Café crème niveau 5↓(*elle montre le manuel de français « Café crème » aux étudiants*) alorsça s'écrit comment ↑ Noël ↑
8. As : N / O / E / L.
9. E : N O Ë L deux trémas (*elle écrit un grand Noël au tableau*) Noël.↓
10. As : Noël x...x
11. E : maintenant vous allez réfléchir↑ réfléchir↑ je dis Noël quels sont tous les mots de vocabulaire↑ que vous connaissez sur Noël↓
(*elle montre à toute la classe des choses cadeau carte*)
12. A1 : fête de Noël
13. E : fête de Noël ↑qu'est-ce que c'est la fête de Noël ↓
14. A2 : le Père Noël
15. E : le Père Noël très bien↓ (*elle écrit « le Père Noël » au tableau*) le Père Noël Ah (!) il y a une mère Noël ↑
16. As : non x...x

17. E : et non↓ le Père Noël très bien et puis↑ /// (*un moment de silence*)
18. A3 : la neige
19. E : la neige ↑ ah (!) oui pourquoi la neige ↑
20. A : l'hiver est // Noël est en hiver ↓
21. E : bien sûr parce :: (*elle écrit le mot « la neige » au tableau*)
22. A4 : parce que Noël est en hiver
23. E : bien sûr Noël est en hiver ↓souvent en Chine en France il fait froid
c'est l'hiver et l'hiver↑c'est la neige la neige très bien.
24. A5 : la musique
25. E : la musique ↑ pourquoi la musique ↑ Ella
26. A6 : la soirée
27. E : alors oui ↓c'est bien la musique↓ il y a↑
28. A7 : des cadeaux
29. E : alors il y a des cadeaux↑mais pour la musique il y a des chants
chansons
30. As : chansons x...x
31. E : des chants de Noël chants de Noël et voilà Monica les cadeaux un petit
cadeau et il y a beaucoup de cadeaux les cadeaux de Noël ↓ est-
ce que ça va ↑ les cadeaux↑
32. As : ça va ↓
33. E : cadeau Père de Noël la neige la musique les chants de Noël ↓
34. As : soirée soirée x...x
35. E : la soirée oui ça c'est intéressant ↓ la soirée
36. A7 : des cartes postales
37. E : oui oui des cartes des cartes de ↑ des cartes de↑
38. As : Noël↓
39. E : cartes postales cartes de Noël voilà des cartes de Noël
(*elle montre aux étudiants des cartes*)
40. A : l'arbre de Noël
41. E : l'arbre de Noël alors Suzanne l'arbre de Noël↓ il est comme ça ↑
(*elle dessine mal l'arbre de Noël au tableau*)
42. As : non x...x
43. E : il est comme ça ↑
(*elle dessine correctement un sapin*)

44. As : oui x...x
45. E : c'est un arbre un petit sapin spécial il s'appelle comment↑
46. A : le pin
47. E: oui c'est un pin oui en français c'est le sapin
48. As : sapin
49. E : sapin l'arbre très bien l'arbre de Noël le sapin vous répétez le sapin ↓
50. As : le sapin x...x
51. E : le sapin de Noël ↓
52. As : le sapin de Noël x...x ↓
53. E : l'arbre de Noël ↓
54. As : l'arbre de Noël x...x↓
55. E : très bien et puis↑//
56. A : une grande chaussette ↓
57. E : une grande chaussette ↑
58. A : et pour des cadeaux ↓
59. E : une grande chaussette↑ des cadeaux↑ alors ça c'est intéressant ↓une grande chaussette pour des cadeaux ↓ oui et non ↓ alors nous allons étudier↑ après ↓le cadeau la grande chaussette ça c'est intéressant ↓
60. A : le vrai +++
61. E : dring dring dring dring dring dring ...
62. As : oui
63. E : et pourquoi avec des chansons ↑ et voilà très bien avec l'arbre des chants de Noël nous allons étudier ↑après↓ c'est bien c'est bien ↓
64. A : un grand dîner ↓
65. E : ah oui :: un grand dîner un très très :: grand dîner et bien un dîner il s'appelle comment ↑ le dîner ↑
66. A : repas ↓
67. E : oui c'est un repas ↓ c'est un repas ↓ souvent le soir donc un dîner↑ il y a un mot un mot spécial ↓ je crois que vous n'avez pas entendu le réveillon ↓
68. As : le réveillon x...x
69. E : vous connaissez le réveillon ↑
70. As : non x...x
- 71 E : vous voulez écrire↑ réveillon réveillon réveillon comment ça s'écrit↑

ah ça s'écrit comment ↑ alors c'est un masculin R / E / accent aigu / V / E / I / L / L / O / N / ↓ réveillon ↓ vous répétez ↑ un réveillon ↓

72. As : un réveillon x...x ↓

73. E : réveillon ↓ bon ↓

74. A : les vacances ↓

75. E : les vacances :: très bien merci ↓ alors bon ici les vacances une journée

ah mais c'est très intéressant en France les vacances ↓ c'est 10 jours / pour les étudiants / comme vous ↓ les enfants c'est 2 semaines ↓ ah oui bien les vacances ↓ (*elle écrit ce mot au tableau*) les vacances attention les vacances ↑ toujours au pluriel elles sont longues :: les vacances ↓

76. A : zucrit// Jésus cri.xxx

77. E : ah Jésus Christ *////* (*après la consultation du dictionnaire avec deux étudiants*) ça fait très bien ↓ Jésus Christ c'est quoi ? ↓ c'est qui ↓ Jésus Christ ↑

78. A : c'est un homme ↓

79. E : oui très bien c'est un homme ↓ c'est un monsieur ↓ il est professeur ↑

80. As : non x...x

81. E : non ↓ et en chinois comment est-ce que tu dis Jésus Christ ↓

82. A : [YeSu] ↓ (*prononciation chinoise*)

83. E : mais oui c'est bien Jésus (*elle écrit au tableau Jésus*) Jésus ↓

84. A : Jésus x...x

85. E : Christ ↓

86. As : Christ ↓

87. E : mais pourquoi Jésus Chrit Noël ↑ pourquoi ↑ qu'est-ce qu'il a fait ↑

88. A : c'est un millénaire

89. E : il est il est il est né il est né quand ↑ quel jour ↑

90. A : 25 décembre ↓

91. E : oui il est né le 25 décembre ↓ bien il est né le 25 décembre ↓ ça va ↑

il est né le 25 décembre ↓ ça va ↑ ça va ↑ ça va ↑ ça va ↑ (*elle s'adresse à chaque étudiant, l'un après l'autre*) alors ça va un peu ↑ ou ça va ↑ écoutez la question ↓ tu es né quand ↑ je suis né ↑ (*elle se dirige le doigt vers elle-même*)

92. A : je suis née quarante ↓

93. E : 40 ↑ je suis né le :: qu'est-ce que c'est ↓

(*elle écrit un chiffre 40 au tableau avec un étonnement*)

94. A : ah ::14 juin ↓
95. E : 14 juin↓
96. A : 84
97. E : mille mille neuf cent quatre-vingt-quatre ↓ alors encore une fois
tu es née quand ↑ quand est-ce que tu es née ↑
98. A : je suis née :: le 14 :: juin ::19 ::84↓
99. E: quand est-ce que tu es née ↑ (*à une autre étudiante*)
100. A : je suis née :: le 5 ::avril ::19 ::83 ↓
101. E : 83 ↓ questions↑
(*elle demande à un étudiant de poser cette question à ses copains*)
102. A : quand /// est // xxx tu es // né ↑
103. E : quand est-ce que tu es né ↑
104. A : je suis né :: 23
105. E : attention attention attention mille :: mille :: tu répètes mille ↓
106. A: neuf cent :: quatre-vingt-trois ///
107. E: d'accord encore une fois mille neuf cents //↑
108. A : mille neuf cents ↑
109. E : neuf cents↑
110. A : neuf cents↑
111. E : quatre-vingt-trois ↓ ça va ↑
112. A : quatre ::: trois ↓
113. E : un deux trois quatre cinq six sept huit neuf neuf cent ↓
114. A : neuf cents ↓
115. E : quatre-vingt-trois ↑
116. A : quatre-vingt-trois ↑
117. E : je suis née le ↑
118. At : je suis née le 18 neuf cent ↑
119. E : je suis né le // encore une fois ↓
120. At : je suis née le 21 juin 1983 ↓
121. E : ce n'est pas grave ↓ ce n'est pas grave ↓ on va voir ensemble ↓voilà
↑c'est pas grave ↓ ça va peut-être je suis né le 23 février mille↑ c'est ça ↓ alors mille
neuf cents neuf cents ah oui mais ↓
122. A : mille neuf cent quatre-vingt-trois ↓
123. E : très bien ↓ c'est très très bien ↓ mille neuf cent quatre-vingt-trois ↓

- (à une autre étudiante) quand est-ce que tu es née ↑
124. At : je suis née :: 26 octobre mille neuf cent quatre-vingt-trois ↓
125. E : d'accord très bien ↓ et toi (à une autre)
126. At : je suis née 26 :: octobre mille neuf cent :: quatre-vingt-deux ↓
127. E : quatre vingt-deux d'accord très bien ↓ ça va ↑ je suis né ↑
128. As : ça va ↓
129. E : attention, je suis né le ↑ NA NA NA NA, je suis né le ↑
130. As : je suis né le ↑
131. E : par exemple par exemple je suis né le 26 décembre deux mille ↓
132. As : deux mille deux ↓
133. E : le 26 décembre ↓ oui qui est né le 26 décembre ↑
134. As : il n'y a pas il n'y a pas ↓
135. E : personne ↓ personne ↓ zéro ↓ personne ↓ personne ↓
136. As : personne ↓ x...x
137. E : qui est né 26 décembre ↑
138. As : personne ↓ x...x
139. E : qui est américain ↑
140. As : personne ↓ x...x
141. E : qui est japonais ↑
142. As : personne
143. E : voilà personne personne
144. As : personne ↓
145. E : alors nous allons bien // vous allez très bien ↓ écoutez répétez le vocabulaire de Noël ↓ la neige ↑
146. As : la neige ↑
147. E : les chants de Noël ↑
148. As : les chants de Noël ↑
149. E : les vacances ↑
150. As : les vacances ↑
151. E : un cadeau ↑
152. As : un cadeau ↑
153. E : une carte de Noël ↑
154. As : une carte de Noël ↑
155. E : le réveillon ↑

156. As : le réveillon↑

157. E : la soirée↑

158. As : la soirée↑

159. E : le sapin de Noël↑

160. As : le sapin de Noël↑

161. E : l'arbre de Noël↑

162. As : l'arbre de Noël↑

163. E : Père Noël↑

164. As : Père Noël↑

165. E : chaussette↑

166. As : chaussette↑

167. E : ça va ↑

168. As : ça va ↓

169. E : bien alors Noël en France ça se passe comment ↑ Noël↑ c'est comment Noël en France ↑vous savez oui c'est une fête une fête avec la famille ↓une fête oui c'est une fête ↓et vous savez comment faire en France ↑

170. A : on s'amuse ↓

171. E : on s'amuse ↓ très bien on s'amuse s'amuser ↓ c'est bien oui une fête s'amuser et puis↑

172. A : des rendez-vous ↓

173. E : des rendez-vous chez le dentiste chez le médecin ↑

174. As : non ↓

175. E : chez le dentiste ↑ à l'hôpital ↑ chez les amis↓ oui oui ou non↑ ou ↑ et non ↑ ah oui↓ Noël en France ↑c'est différent↑ de Noël en

Angleterre ↓ c'est différent de Noël aux Etats-Unis ↓ ce n'est pas la même chose Noël ↑ il y a un petit peu Noël↑ sapin de Noël mais c'est différent en France ↓ alors par groupe de 3 ou de 2 vous allez écrire↑ 2 questions à Véronique pour comprendre connaître Noël en France c'est comment↑ 2 questions vous allez écrire↑ mais moi je connais bien 2 questions ça va ↑ oui (*elle discute avec des étudiants pendant la préparation des questions*) posez posez questions passer Noël↑ voilà la question ↓ est-ce que tout le monde passe Noël ↓ oui

(avec une autre étudiante) est-ce que tout le monde fête fêter ↑ le verbe ça va ↑ la fête la fête ou s'amuser la fête le verbe // er fêter↑ alors oui c'est qui ↑ c'est moi alors vous avez beaucoup de questions↑ beaucoup↑ beaucoup de questions ↓ attention peut-être

attention je ne dis pas↑ le Noël je ne dis pas↑ la Noël ah j'ai écrit Noël ↓

176 As : Noël ↓

177. E : Noël c'est Noël j'aime Noël ↓le Noël↑ la Noël↑ non non non la la
bye bye il n'y a pas d'accord ↓
178. A : est-ce que tu vas à l'église ↑
179. E : est-ce que tu vas à l'église ↑l'église↑ ça va ↑l'église ↑
180. A : non ↓
181. E : alors à Pékin il y a de très très belles voilà ça c'est une église (*elle dessine une église au tableau*) une église ↓
182. As : église x...x
183. E : tu as la question est-ce que tu vas à l'église ↑ alors oui oui je vais à l'église ↓oui certains Français tous les Français↑non non quelques Français certains Français vont à l' à l'église ↓à quelle heure ↑quand↑ quand vous savez ↑
184. As : non ↓
185. E : la veille de Noël la veille de Noël ↓ c'est le jour ↑
186. A : 25 décembre ↓
187. E : très bien et bien l'église à l'église il y a une messe une messe ↓
188. A : messe ↓
189. E : qu'est-ce que c'est une messe ↑ ça va ↑une messe ↑
190. A : ça va ↓
191. E : oh alors tout le monde tout le monde ça va ↑ je crois qu' il y en a qui ne va pas↓ ça va ↑ ça va ↑// une messe et à Noël il y a la messe la messe de Noël la messe de minuit ↓ ça va ↑ minuit↑
192. As : ça va ↓
193. E : la messe de minuit ↓
194. As : la messe de minuit ↓
195. E : messe de minuit ↓ qu'est-ce que je fais à l'église ↑ qu'est-ce que je fais à l'église ↑ je danse ↑ je fais du shopping ↑ je chante ↑oui je chante les chants de Noël pour la messe de minuit ↓ oui qu'est-ce que je fais ↑ je fais des voeux très bien vouloir faire des voeux et puis je questions à Véronique ↑
196. A : où qu'est-ce que vous aimez passer
197. E : attention qu'est-ce que c'est ça Monica à cette question après après immédiat mais qu'est-ce que c'est ça Monica bien prier ↑ je prie prier ↑ chanter ↑ faire des voeux prier // er je prie à vous tu
198. As : pries
199. E : il
200. As : prie

201. E : nous

202. As : prions

203. E : et vous

204. As : priez

205. E : vous avez 2 minutes ça c'est la question 1 ↓ la question 2 ↑ c'était ↑

qu'est-ce que tu manges au réveillon ah qu'est-ce que tu manges au réveillon alors c'est une question intéressante ↓ les Français adorent manger et à Noël à Noël nous mangeons beaucoup ↓ / beaucoup ↓ beaucoup ↓ // qu'est-ce qu'on mange ↑ est-ce que vous savez ↑ qu'est-ce que nous mangeons ↑ vous savez ↑

206. A : des cadeaux

207. E : des alors des gâteaux oui oui vous regardez j'ai mangé un peu de gâteaux de

208. A : gâteau xxx

209. E : oui de gâteaux ↓ de gâteau oui c'est intéressant de gâteaux les

gâteaux ↓ c'est après c'est à la fin et les gâteaux ↑ oui oui regardez-moi ↑ le gâteau il est spécial ↓ c'est le gâteau de Noël et le gâteau de Noël il est long il n'est pas rond il est très très long d'accord ↑ il est joli (*elle dessine le gâteau de Noël au tableau*) le gâteau de Noël ça c'est le gâteau de Noël ↓ il s'appelle comment ↑ il s'appelle ↑ il a un nom spécial ↓ il s'appelle bûche ↓

210. As : bûche ↓

211. E : la bûche

212. As : la bûche

213. E : qu'est-ce que c'est la bûche ↑ bûche

214. As : bûche

215. E : la bûche ah ce n'est pas très difficile (*des étudiants commencent à*

consulter le dictionnaire) ne regardez pas dans le dictionnaire (!) en hiver ↑ à Noël ↑ il fait froid il y a de la neige ah (!) Chaty dit il y a de la neige il neige il fait très froid donc et il fait froid les Français font du feu dans la cheminée / dans la maison ↓ ils font un feu ça va le feu ↑ regardez ici (*déjà dessiné une cheminée et du feu au tableau*) qu'est-ce que c'est ↑ c'est du bois le bois de l'arbre c'est une bûche ↓

216. As : bûche

217. E : ah oui bûche bûche

218. As : bûche

219. E : bûche c'est la même chose et la forme la forme c'est la même chose

que la bûche de la cheminée quand il fait froid ↓ alors ici c'est du bois le bois ici c'est du chocolat c'est de la glace ce n'est pas du bois

c'est la même chose pour bûche alors de la bûche oui et après qu'est-ce que je

mange ↑

220. A : vous mangeons des la arachide ↑

221. E : arachides oui alors c'est très intéressant ↓ mais arachides en Chine ↓

222. A : HuaSheng <xxx> (*un étudiant traduit arachide en chinois*)

223. E : ah non en Chine à Pékin à Shanghai

224. A : ah oui

225. E : et en France ↑

226. A : non

227. E : non mais c'est bien à Pékin en Chine vous mangez des arachides c'est

très bien ↓ Monica et alors en France nous allons manger / d'abord

nous allons manger par exemple des huîtres ↓ (*elle écrit ce mot au tableau*)

228. As : des huîtres

229. E : des huîtres c'est dans la mer c'est dans la mer c'est dans la mer ↓ il

n'y a pas à Pékin ça s'ouvre je mange des huîtres ↓ le mot spécial je ne le connais pas vous allez trouver dans le dictionnaire H-U-I-T-R-E

230. A : MuLi <xxx> (*un moment après un étudiant dit à voix basse en chinois*)

231. E : Encore une fois plus fort. ↑

232. A : MuLi <xxx>

233. E : ça va c'est tout à fait typique spécial typique de Noël ↓ oui féminin

une huître vocabulaire une huître ↓

234. As : une huître

235. E : c'est une huître

236. As : c'est une huître

237. E : c'est une huître accent circonflexe ↓ qu'est-ce que nous mangeons

oui nous mangeons des à Noël nous mangeons des /// et qu'est-ce que

nous mangeons ↑ qu'est-ce que nous mangeons ensuite /// c'est très bien peut-être en France à Noël un plat très très typique typique typique français /// le foie gras foie gras ↓ regardez votre dictionnaire F-O-I-E foie foie foie gras ↓ vous avez le foie alors on mange du foie gras du foie gras ↓ la semaine prochaine je vais vous apporter j'ai un petit peu un peu de foie ↓ la semaine prochaine je vais vous apporter du foie gras ↓ la semaine prochaine du foie gras c'est spécial ↓ je sais /// ça va ↑ et puis après on mange une grosse bête un grand

animal un gros gros animal alors en français je sais ce que c'est c'est une dinde ↓ on mange de la dinde, on mange de la dinde ↓ en chinois je ne sais pas ce que c'est gros dinde très gros dinde peut-être Monsieur WANG MING LI vous allez nous expliquer la dinde en chinois ↑

238. W : Huo Ji <xxx> (*prononciation chinoise*)

239. E : c'est très bien une dinde une dinde très typique très spécial pour le réveillon de Noël ↓ c'est l'unité 5 nous avons les menus et après spécialement très typique ↓ on mange réveillon de Noël réveillon de Noël comme tu as dit le père de Noël la carte de voeux d'autres

questions ↑

240. A : qu'est-ce que vous faites la veille de Noël

241. E : qu'est-ce que vous faites la veille de Noël nous mangeons

242. A : ensuite↑

243. E : ensuite↑ nous allons à l'église nous allons à l'église nous allons prier nous allons à la messe de↑

244. A : de minuit ↓

245. E : messe de minuit et puis alors↑

246. A : quand est-ce que vous vous couchez

247. E : quand est-ce que je me couche ah nous nous couchons tard tard ↓

248. A : à quelle heure ↑

249. E : à quelle heure ↑ c'est difficile chaque famille c'est différent ↓ à la maison à la maison chez mes parents, nous nous couchons vers 2 heures du matin ↓ nous dînons nous mangeons le plat le repas spécial nous allons à l'église pour la messe de minuit ensuite nous nous couchons ↓

250. A : qu'est-ce que quel cadeau spécial ↑

251. E : quel cadeau ↑ qu'est-ce que j'ai reçu j'ai reçu des chaussettes parce qu'il fait froid et des livres et des chocolats ↓

252. A : euh est-ce que tout le monde fête Noël ↑

253. E : est-ce que tout le monde fête Noël en France ↑ en France oui tout le monde fête fêter fête Noël ↓ les catholiques à l'église catholiques catholiques ça va ↑ catholiques oui ça va ↑ tu es catholique ↑ (*elle demande à un étudiant*)

254. A : non

255. E : d'accord mais aussi d'autres religions vous êtes catholiques ↑

256. As : non

257. E : qu'est-ce que vous faites ↑ vous bouddhisme peut-être bouddhisme oui oui très bien ↓ mais je suis catholique je vais à l'église à l'église↓

je vais prier je fais comme ça (*elle fait un signe de croix devant toute la classe*)mais vous ↑ c'est différent vous allez dans le temple et vous êtes bouddhistes bouddhistes ↓ je ne sais pas je ne sais pas dites-moi je ne sais pas et voilà très bien bouddhiste

258. A : FuoJiao<xxx> (*un étudiant traduit bouddhisme en chinois*)
259. E : et qu'est-ce que c'est certains font du bouddhisme alors en France nous on est catholique pour la grande majorité ↓vous voulez répéter bouddhisme
260. As : bouddhisme
261. E : catholique
262. As : catholique
263. E : en France répondez à la question ↓oui oui tout le monde fête Noël tout le monde fête Noël ↓d'autres questions ↑
264. A : avec qui vous passez Noël ↑
265. E : avec qui ↑ très bien alors Noël c'est la famille avec la famille papa maman les frères les sœurs la grand-mère le grand-père c'est la famille la famille ↓ les amis ↑ non ce n'est pas ce n'est pas une fête avec les amis ↓ c'est une fête avec la famille ça c'est Noël avec la famille ↓ très bien d'autres questions ↑
266. A : pendant les grandes vacances qu'est-ce que tu fais ↑
267. E: pendant les grandes vacances qu'est-ce que tu fais ↑je prépare préparer je prépare Noël mais oui je prépare Noël ↓alors qu'est-ce que ça préparer Noël voilà une bonne question ↓ alors je vais au magasin acheter un sapin de↑
268. A : Noël ↓
269. E : je vais au magasin acheter un sapin grand sapin joli sapin de Noël ↓le sapin de Noël il est bon mais je vais acheter ↑ ah oh qu'est-ce que vous avez vu dans la classe (*dans la classe il y a des guirlandes parce que les étudiants ont fêté Noël la veille*) qu'est-ce que c'est que ça qu'est-ce que vous avez acheté oui guirlande en français (*elle montre une guirlande accrochée à la porte*) une guirlande guirlande ↓
270. As : guirlande
- 271, E : guirlande ↑(*elle indique une autre chose*)
272. As : non (*rire des étudiants*)
273. E: guirlande
274. As : guirlande
275. E : guirlande et puis je vais acheter des cadeaux oui je vais acheter des pour qui ↑pour moi ↑non
276. As : non x...x
277. E : non pour ma famille ↓ très bien je vais acheter des cadeaux de Noël↓
- Véronique je vais à l'église je vais à l'église pour prier pour le Jésus Christ et pour moi ↓ sous le sapin à côté du sapin je vais acheter la petite /// du Jésus mais oui Jésus a le papa il a une maman ↓ oui Jésus Christ il a un papa et il a une maman ↓ oui la maman elle s'appelle comment ↑ la maman ↑ oui

278. A : Marie

279. E: oui très bien ↓alors je vais au magasin je vais acheter là une maison avec la maison maman maman très important et le papa

280. A : non

281. E: si si il s'appelle comment le papa ↑ la maman et le papa bébé c'est un petit bébé un bébé papa et maman il s'appelle comment le papa ↑Il

s'appelle Joseph ↓

282. As: Joseph

283. E: il a la barbe blanche un long cheveu blanc la maman et le papa ↓ ça va ↑ bon qu'est-ce que tu fais pendant les vacances de Noël ↑ les vacances 20 21 22 décembre je prépare ah attention Jésus Christ il est né quel jour ↑ non le 20

284. A: le 25

285. E: Jésus Christ ici non il n'est pas né dans la maison il y a maman et papa et et le bébé le 25 il y a un animal des animaux il y a Yhou Yhou c'est

un âne le âne

286. As : c'est un âne xxx (elle corrige la mauvaise prononciation de certains étudiants)

287. E : non âne

288. As : âne

289. E : il a de grands oreilles il aime bien les carottes carottes ↓ et il y a il y a un bœuf ça va ↑Marie Joseph âne bœuf etc il y a des animaux et la maison la maison elle a un nom très spécial elle s'appelle ↑ la maison avec Marie Joseph les animaux elle s'appelle la crèche la crèche ↓

290. As : la crèche

291. E : la crèche c'est la maison de Jésus ↓la crèche la crèche c'est la maison ↓ c'est le nom de la maison de Jésus la crèche nous nous allons réfléchir en chinois c'est différent oui

292. A : Ye Su Ma Chao <xxx> (un étudiant dit en chinois ce nom)

293. E : plus fort↑

294. A : Ye Su Ma Chao <xxx>

295. E : la crèche c'est la maison c'est la maison de Jésus le 25 décembre ah le 25 décembre le petit bébé va naître ↓je prépare Noël et je vais mettre des cadeaux qui donne les cadeaux ↑

296. A : le père de Noël

297. E : le père de Noël il entre comment ↑ la porte ↑(elle indique la porte

de la classe)

298. As : non

299. E : il entre par la cheminée

300. As : cheminée

301. E : le père Noël il met le cadeau où dans les chaussettes aux Etats-Unis

à New York à Washington en Angleterre Londres ↓ en France non ↓il met les cadeaux dans les chaussures très bien dans les chaussures en France ↓c'est la chaussure féminin chaussure

302. As : chaussure

303. E : ça va ↑ oui ça va bien ↓ vous allez fermer les livres vous vous levez (*les étudiants se lèvent*) maintenant chaque étudiant pour aller à la cour

vous allez me dire un mot de vocabulaire de Noël Camina (*elle appelle une étudiante qui s'appelle Camina*)

304. Ac : un sapin

305. E : très bien

306. A : réveillon

307. E : le réveillon sapin réveillon

308. A : la veille de Noël

309. E : la veille de Noël

310. A : la messe de minuit

311. E : la messe de minuit

312. A : les chaussures les chaussures

313. E : très bien

314. A : chaussettes

315. E : chaussettes

316. A : réveillon

317. E : non désolé nous nous

318. A : la crèche

319. E : la crèche

320. A : les cadeaux

321. E : les cadeaux

3. Observation de la classe de FLE (3) menée par une

enseignante chinoise ECg

Le corpus recueilli pendant ce cours de français concerne une conversation entre des étudiants de français en deuxième année à propos d'un message électronique de Maria, étudiante de doctorat en didactique qui relate une histoire mexicaine qui s'est passée au moment d'un tremblement de terre, « *Le Mexicain est toujours debout* ». Le message est destiné à son collègue chinois au moment où les Pékinois luttent contre le SRAS. Avant la conversation, l'enseignante a donné la photocopie de ce message aux apprenants.

La conversation s'est déroulée après quelques minutes de préparation individuelle sur une feuille de papier. Les apprenants ont pris des notes et ont principalement noté leur point de vue. Toutefois, certains apprenants n'ont pas suivi, pendant la discussion, les notes qu'ils avaient prises. Notons que la discussion n'était pas aussi vive qu'un débat à cause du niveau linguistique des apprenants qui ont rencontré des obstacles pour exprimer au mieux leur idée. L'enseignante assistait à la conversation sans intervenir pour que les étudiants puissent s'exprimer spontanément.

Les apprenants étaient assis autour d'une grande table ronde et leur enseignante se trouvait derrière eux pour prendre des notes. Ils avaient peur présentation sous les yeux, le micro du magnétophone circulait entre eux pour mieux enregistrer leur parole.

La discussion a eu lieu au moment le plus difficile dans la lutte contre la maladie du SRAS. Normalement il y a dans cette classe une vingtaine d'apprenants dont une partie importante étaient rentrés chez eux sous la menace du SRAS. Il n'y avait donc que douze apprenants étaient présents et participant à cette conversation.

D'un point de vue pédagogique, l'enseignante considère la conversation comme un cours oral qui a pour objectif de donner l'occasion aux apprenants de pratiquer oralement le français, car ils accordent dans leur apprentissage du français, beaucoup d'attention à la lecture, à l'écrit et à la connaissance linguistique et non à la communication orale.

Nous reproduisons le message de Maria pour faciliter la compréhension du corpus.

Mon cher Mingli,

ton message m'a montré le courage du peuple chinois.

J'ai partagé ton sentiment d'impuissance devant les événements, ta tristesse... quand il y a eu le tremblement de terre au Mexique, en 85, on voyait à la télé aussi toute la journée, et on passait de l'invraisemblable à l'impossible: les enfants de l'hôpital Juarez, les nouveaux nés qui ont pu survivre après une semaine, sous les décombres, ils ont survécu à leurs mères, au désespoir, 15 enfants ont été sauvés. On a écouté aussi l'histoire d'une vieille dame qui ne voulait pas être réchappée parce qu'elle était nue (le tremblement l'a surprise dans la douche), et elle refusait de sortir des décombres parce que toute nue, on l'aurait prise par une dame de douteuse réputation... les chiens et les hommes qui cherchaient sans repos... puis il y a eu les funérailles collectives, les pleurs des femmes, les processions, des doléance, les petites annonces appelant les disparus.

Mais aussi l'histoire d'un jeune homme qui est monté sur un bâtiment au point de s'écrouler pour sauver le mari d'une vieille dame qui criait dans la rue, une fois son mari sauvé, la dame était si contente qu'elle a oublié de remercier le jeune homme, quand elle y a pensé, celui-ci était disparu. Pendant les jours suivants, elle a mis des petites annonces, elle a passé des annonces à la radio, en appelant le sauveur, afin de le remercier. Le héros ne s'est jamais manifesté. Presque dix ans après j'étais en France, en faisant la maîtrise, je n'avais pas eu de coup de blues pendant tout mon séjour, mais un jour j'ai vu une photo dans un manuel d'espagnol (je devais faire un devoir sur ma langue). La photo montrait un arbre, coupé du tronc, dont une petite branche sortait, la photo c'était d'un journal mexicain, et elle s'appelait "Mexico, toujours debout", ce soir-là j'ai pleuré, je ne sais pas si c'était la tristesse, la nostalgie ou la fierté d'appartenir à un peuple aussi courageux et fraternel. Tu as de la chance aussi d'appartenir à un peuple courageux et millénaire. Je voudrais t'aider à surmonter ces moments. Je ne sais pas comment faire. Reprends ta recherche, je reprendrai la mienne...

Je vous embrasse bien fort.

Maria

PS. Il fait chaud mais nuageux, hier il y a eu la grève de l'éducation nationale et j'ai raté à nouveau

Après une petite introduction de l'enseignante la conversation a commencé.

Participants :

E = Enseignante de français

Jne = Jeanne

Gg = Guigui

Wx = Wu xingxing

Zf = Zhengfang

Xn = Xianan

Qk = Qi kejia

Lm = Li mengwei = Lilas

Jl = Julien

Zh = Zhu hui

Un autre = un étudiant prononce tout à coup un mot dans la discussion, et on ne peut pas distinguer son nom

Rd =Richard

Zp = Zhuang peiren

1. E : dans le développement humanitaire on rencontre souvent des difficultés / sans la difficulté on ne peut pas devenir // in / intelligent / courageux / actuellement nous sommes en // dans une période très difficile / avec la lutte contre le SRAS mais euh / qu'est-ce que nous devons faire devant /en face de la maladie / euh / Monsieur Wang

vous a montré une lettre de son amie mexicain / ah mexicaine / est-ce que l'on doit lutter comme le mexicain / d'accord / on va discuter ça / aujourd'hui / d'accord // vous allez / vous exprimez votre opinion / votre point de vue / qui veut commencer ↑(un moment de silence) bon on laisse la parole à Jeanne / ↓

2. Jne : je vous raconte / une histoire à moi / euh il a // elle a

3. E : elle s'est passée

4. Jne : oui

5. E: tu veux nous raconter une histoire ↓

6. Jne : oui // euh // la scène était terrible // euh / euh mais pourtant à ce moment difficile / les gens / plus gentils // les gens étaient plus gentils euh // et plus émus / hmm j'ai entendu dire / un / j'ai entendu dire un / une histoire // une histoire émouvante / et réelle ↓ ça fait euh /// un jeune homme est / est entré dans un bâtiment au point de // au point du / de l'écroulement // au point d'écroulement pour chercher un pantalon / pour une fille inconnue // ah qui est / qui était presque nue à ce moment-là // mais / il n'est pas / il n'est / il n'est plus sorti // euh / les histoires / les histoires comme ça / euh sont nombreuses // sont nombreuses / euh maintenant / euh mon pays natal a / a connu // euh un grand changement et hmm / elle est // elle est une ville ah / moderne et propre maintenant hmm / je crois que l'homme / euh est / euh l'homme est / l'homme est faible devant des catastrophes naturelles / hmm mais si on / euh si on reste courageux / courageux et on s'unit bien ensemble / euh je crois que on peut surmonter hmm n'importe quelle difficulté /voilà

7. E : d'accord très bien merci

8. Gg: voilà / je vous raconte un petit peu sur mon émotion / ah sur // de la lettre // la lettre me fait penser / à la situation actuelle / en Chine // euh presque tout le monde s'est mis à / la lutter contre la pneu / mopathie atypique maintenant / et / et on voit non seulement l'affection // mais euh aussi la détermination et l'intelligence du peuple chinois // euh le courage de la nation chinoise // m'a touché très violemment / euh parce que quand chaque fois // quand je regarde la télévision ou lis // je lis des journales /// des journaux / ah je cherche // je puis chercher ah tant des employés / des docteurs / d'infirmières // ah pourtant // ah travailler sur leur poste / depuis quelques mois / et par rapport à ces héros // je me sens toute honteuse // parce que je ne peux pas oublier le moment // où je me suis tombée / dans la panique // je comptais toujours m'enfuir (rire) // euh et / en face de ce grand malheureux // mal / malheureux // chacun a pris son choix / il y a quelqu'un qui reste // et il y a quelqu'un qui s'en aller //s'en aller

9. E : qui s'en va

10. Wx :qui sont partis

11. E : qui sont rentrés à la maison

12. Zf : qui est parti // euh et hmm // et je // pour les gens qui / ah qui gard ///qui ont gardé leur calme depuis le début // je leur remercie beaucoup pour // parce que grâce à eux on prend / on comprend // euh ce qui compte le plus pendant le moment difficile / ah en tout cas / c'est pas la panique / ou l'égoïsme qui pou // qui peuvent nous sauver du

catastrophe

13. E : quoi ↑ / c'est quoi ↑

14. Xn : et / c'est des courages et union

15. E : l'union // l'union fait la force n'est-ce pas ↑ c'est la force

16. Xn : oui voilà

17. Qk : euh / après que j'ai lu cette lettre // euh je trouve que c'est dommage pour les Mexicains // et beaucoup de bâtiments se sont détruits / et beaucoup de gens // euh ont perdu leur vie / le tremblement de terre

18. E : le tremblement de terre↑

19. Qk : ah le tremblement de terre est / qui est le plus grand // euh cata ///cataclysme naturel dans son histoire / a détruit le tout / ah / la ville et la vie du peuple // et et à la fin de la lettre il y a une photo qui s'appelle Mexico toujours debout // euh qui m'a impressionné // et je / je / elle m'a montré // le courage du peuple mexico //et maintenant / la Chine est aca / taca // euh attaquée par la / le monie atypique et tous les chinois / euh fait face à une cri / crise sérieux // et font face à une crise sérieuse / et quelqu'un se senti impuissamment // et quelqu'un est en face de la maladie / ah bravement // euh mais / et je trouve que la maladie n'est pas terrible / euh on doit avoir // euh / ah la confiance à surmonter / euh des difficultés / euh parce que on / on a de la chance d'apparti // d'appartenir à un peuple courageux / et millénaire / euh à ce moment spécial / euh les // je trouve que les tol doliance

20. E : doléances

21. Qk : doléances ne sont pas utiles / on doit zur // euh s'unir comme un seul homme et s'aider // euh je crois / je crois que la force de cohésion est la plus grand / grande // est la plus puissante chose dans le monde / je crois un jour // euh les chinois peuvent vaincre la maladie / et surmonter des difficultés comme / les Mexicains

22. Lm : après avoir lu cette lettre de Monsieur Wang / euh j'ai / je suis très très

émouvante / j'ai trouvé un sujet / ça c'est les gens / ah qui sont différents en face des dangers // quelqu'un pleure / quelqu'un rit // euh quelqu'un est au désespoir / quelqu'un est optimiste à cause du danger on voir la vérité / on peut trouver les cœurs sincères //euh dans cette lettre / euh je / à mon avis // c'est le héros qui est le plus // euh impressionné pour moi // il est monté / euh au bâtiment au point de s'écrouler le / le mari du vieille dame /dans notre société / euh nous avons besoin de // nous avons besoin des gens comme ça // euh quand / quand cette dame veut te mercier / il ne jamais manifester // et cette fois dans la guerre de la pneumonie atypique /on trouve beaucoup de gens comme ça // pas mal de medecins et infirmières sont morts en // en même temps // beaucoup de jeunes continuent leur inaccomplissement // ils accompagnent les enfants des // des autres mais leurs enfants restent à la maison tous seuls //euh les affaires sont émouvants / et difficiles à oublier / la pneumonie atypique est comme trem // tremblement de terre / c'est la guerre subitement la plus longue / je suis fermement convaincue que nous pouvons le gagner /// à cause d'elles / on a trouvé beaucoup de choses précieux // comme la sécurité ou le émotion dans le cœur / la fatalité est différente naturellement / il y a toujours les

catastrophes infinis // mais / euh je crois que c'est ... mutuel qui est le plus précieux et le plus importante / raison de lui / la vie limite va continuer

23. JI : alors d'abord je suis absol absolument / euh d'accord avec Lilas //ensuite / j'ai une question pour tout les classes / ah pendant les toutes // les toute la classe / pendant le tremblement de terre // ah une vieil / vieille dame / ah refuse réchapper / parce que / parce qu'elle est / est / été parce qu'elle est nue // tout est nue (rire de toute la classe) qu'est-ce que vous pensez / ah à cela

24. E : c'est une bonne question

25. JI : euh mais / je crois que c'est une dame qui respecte / euh toujours à la re // re

26. E : réputation

27. JI : réputation

28. E : c'est important pour une femme n'est-ce pas ↑ qui // elle a raison // il y aurait quelque chose n'est-ce pas ↑

29. Zh : je crois / euh tout le monde ont // euh tout le monde a son propre choix/ elle a // elle a choisir // euh rester dans / dans sa maison / res / euh rester dans sa maison // et / je / je / je crois quand même / c'est un stupide // et je / je respecte son / euh sa choix

30. Jne : ah / parce que j'ai / euh j'ai connu // euh beaucoup de / beaucoup // j'ai connu le tremblement de terre // euh beaucoup de fois / et chaque fois parce que // à cause de // euh mon pays natal se trouve presque / euh à côté de / de la mer / euh / et / euh je crois que si / euh il y a des tremblements de terre si / euh on / on sorte // si on sort euh // euh précédemment de la

31. E : précipitamment

32. Jne : précipitamment / euh je crois que / euh c'est pas / c'est pas / euh c'est pas /oui c'est dangereux // si on reste à la maison // euh à / au coin / au coin sur

33. E : dans le petit coin

34. Jne: oui dans le petit coin / c'est / euh plus / euh

35. Un autre : assuré

36. Jne : assuré / euh ça dépend des situations

37. E : ça dépend de la situation

38. Jne : oui / euh / mais / je / mais je ne crois pas que tout le monde a le temps pour réfléchir comment faire pendant cette situation // mais / mais là je crois que la plus importante chose c'est qu'on reste tranquille

39. E : calme

40. Jne: oui / euh ne fais pas / euh ne soyez pas peur / euh à la / à le tremblement de terre

41. E : il faut être calme

42. Jne : oui

43. E : n'est pas / n'est-ce pas ↑

44. Jne : oui

45. Rd : si j'étais elle je veux choisir être sauvé / parce que la vie est la première chose

46. Zp : d'abord / on / je suis d'accord avec Julien / je crois c'est dommage pour la vieille dame // mais je / mais je le comprends euh / pour pour vieille dame // euh la / zu / réputation / la réputation est la première / euh c'est très importante / je mais / je crois que // euh je crois que si / si tu meurs comment tu / tu / comment tu as la repu / la réputation encore (*rire de toute la classe*) oui / c'est tout (*rire de toute la classe*)

47. Wx : euh dans cet article / il y a une phrase qui m'intéresse beaucoup /c'est-à-dire Mexico toujours debout // et maintenant je veux dire quelque chose sur le sujet / ah la Chine toujours debout // ah comment penser un peuple si courageux ou non / je crois que / euh je crois qu'il est décidé par son expression devant la difficulté // et depuis quelques jours les Chinois déclarent la guerre à SRAS // et je crois que c'est la guerre / nous devons la faire et à la fois c'est la même guerre / euh qu'il n'y a pas des // les fumées des / ex // ah des explotifs

48. E : explosif

49. Wx : des explosifs / et en face de cette catastrophe / euh qui arrive à l'improviste // au début nous ne savons pas comment faire face à cette situation à la chambre // je crois que nous sommes très peur à ce moment-là

50. E : nous avons très peur

51. Wx : nous avons très peur / oui / et quand nous regardons la télévision / les actualités comme réelles / ou euh imaginaires / nous ne savons pas comment comment faire en ce moment donc avec le temps / ah nous considérons ce problème avec la tête paisible

52. E : raisonnable

53. Wx : oui / et puis maintenant / par suite à notre courage // notre détermination et la façon correcte / ah je crois que SRAS s'approche d'être vaincu / et il y a trois esprits // je suis profon // profondément impressionnée par trois esprits / c'est - à - dire le premier toujours optimisme sur l'issue de la crise / et troisième / euh deuxième toujours en plein de courage /et le troisième toujours avoir confiance en soi

54. E : c'est très bien / la discussion // vous pouvez vous exprimer en français sur / sur un sujet // sur des sujets intéressants / j'ai remarqué des fautes dans la discussion // c'est normal / je trouve // euh je crois que / vous ne faites plus de fautes en pratiquant cette langue // alors / bon je vous remercie de votre participation / et on aura d'autres discussions à faire en français // bien sûr // c'est intéressant voilà / fin de discussion et c'est tout pour aujourd'hui

4. 5 séances d'examen oral de français menées par un

enseignant chinois de français ECh à l'Université des études internationales de Pékin en Chine

En Chine, le test de compétences linguistique et communicative des apprenants en langue étrangère occupe une place assez importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères comme dans celui de la langue maternelle. A la fin de chaque semestre et de chaque année scolaire, les apprenants sont soumis à des examens. Celui qui rate son examen est obligé de redoubler la classe. De plus, les résultats des examens sont étroitement liés à l'obtention des allocations universitaires et aux choix des postes de travail pour les apprenants à la fin de leurs études. C'est pour cette raison que de nombreux apprenants manifestent une certaine crainte à l'égard des examens et y prêtent une grande attention. Ils les considèrent comme un facteur décisif dans le classement universitaire des apprenants sur le plan des études universitaires. Il faut reconnaître que l'examen tient une telle place que la plupart des apprenants s'accrochent aux résultats du test. Ils font tout leur possible pour obtenir une bonne note: « *La notation des examens est vitale pour les étudiants.*»

En réalité, l'évaluation est loin d'être le but de l'enseignement / apprentissage. D'un côté, elle permet à l'enseignant de savoir si ses stratégies d'enseignement sont fructueuses dans la classe de langue et d'évaluer les capacités des apprenants. De l'autre, elle permet à ces derniers de répéter ce qu'ils ont appris dans leur parcours d'apprentissage. En un mot, elle ne constitue qu'un moyen permettant de mieux réaliser l'objectif de l'enseignement / apprentissage. Si nous insistons pour utiliser le vocabulaire « *évaluation* » pour qualifier la fonction de l'examen dont le but est de tester la qualité des études des apprenants, il nous faut ajouter que c'est aussi pour tester la qualité de l'enseignement, parce que enseignement et apprentissage sont étroitement liés.

Dans ce sens, il faut que l'enseignant et les apprenants accordent une attention suffisante à l'évaluation mais il ne faut en aucun cas la pousser à l'excès car des faits montrent plus d'une fois que celui qui réussit à l'examen ne réussira pas forcément dans son futur travail. L'enseignant ne doit pas encourager les apprenants à faire tous leurs efforts pour obtenir une bonne note. Il doit orienter ses apprenants dans l'acquisition d'une compétence de communication. L'évaluation ne doit pas seulement porter sur l'acquisition de la compétence linguistique mais, avant tout, sur l'acquisition de leur compétence de communication. Voilà pourquoi dans les cinq séances d'examen oral, l'enseignant lance à la fin de l'examen une question plus ouverte pour permettre à ses apprenants de parler librement et voilà pourquoi aussi l'enseignant reprend, au cours de l'examen, ses stratégies pédagogiques : sollicitation, répétition et commentaire pour favoriser la manifestation de la compétence communicative des apprenants.

Pour l'examen oral, les méthodes utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère sont diverses. Elles vont des exercices à choix multiples à l'évaluation des éléments de la langue au travers de questions-réponses, d'un entretien

guidé jusqu'à l'expression libre sur un thème donné.

L'examen oral tient toujours une place particulièrement importante dans l'enseignement du français, surtout pour les apprenants débutants. Dans l'enseignement du français en Chine, on pratique habituellement deux méthodes pour tester l'expression orale des apprenants : la première consiste à organiser un entretien guidé entre l'enseignant et l'apprenant sous forme de question-réponse, dont le thème est tiré au sort. La seconde consiste à demander à l'apprenant de faire un exposé oral sur un sujet qu'il choisit. L'auteur du test prépare une liste de sujets. Chaque apprenant va tirer au sort pour choisir le sujet sur lequel il doit faire un exposé oral après quelques minutes de préparation.

Dans l'entretien guidé, c'est presque toujours le questionneur qui pose des questions déterminées auxquelles répond le questionné. Souvent, ces questions rentrent dans le cadre du thème tiré. Les tests de ce type mettent l'accent sur l'acquisition de formes linguistiques et non sur l'acquisition de la compétence de communication. Ni l'entretien guidé, ni l'exposé oral ne sont placés dans un cadre de communication réelle. Ils correspondent aux objectifs d'apprentissage.

Pour un nouvel enseignement du français, les tests oraux doivent mettre l'accent sur la formation de la compétence de communication des apprenants. Les corpus sur lesquels que nous travaillons se trouvent entre les deux, car pour les apprenants débutants, sont nécessaires des éléments linguistiques sans lesquels, leur compétence communicative est impossible. L'examen oral se divise donc, en principe, en deux parties, la première pour tester la compétence linguistique en partant de la question simple à la question plus difficile. La deuxième teste la compétence de communication à travers une question permettant un exposé oral sur un sujet courant.

· La description du corpus

Cet examen oral s'est tenu à la fin du deuxième semestre pour des apprenants ayant suivi seulement 10 mois de cours de français. L'examen aurait dû être tenu par Mlle Véronique Poutier rentrée en France au milieu du semestre pour raisons de santé, mais c'est M. Huang, enseignant chinois de français, qui s'est chargé du cours oral à la place de Mlle Poutier. Pour l'examen, les apprenants devaient tirer au sort un thème. Ils avaient ensuite 5 minutes de préparation. Avant l'examen, M. Huang avait préparé 100 questions sur 10 thèmes différents que les apprenants de la classe avaient rencontrés au cours de leur apprentissage de français. Ces questions étaient des questions très familières pour ces apprenants débutants. Tous les apprenants de cette classe n'étaient pas d'accord pour passer leur examen oral devant la caméra. Ils trouvaient que la présence de la caméra au moment de l'examen les gênait beaucoup, et risquait d'influencer négativement leur note. La note est en effet très importante pour les apprenants, les professeurs, les parents et même les administrateurs, car l'allocation universitaire des étudiants est décernée en fonction de leur note à l'examen. Il est donc aisé de comprendre pourquoi, dans un premier temps, toute la classe refusait le filmage.

· Matériel utilisé pendant l'examen oral:

- Questionnaire tenu à la main par l'enseignant
- Une table entre la chaise de l'enseignant et celle de l'apprenant
- L'enseignant et l'apprenant sont assis face en face
- La caméra est tout près des participants
- L'observateur se trouve derrière la caméra
- L'apprenant(e) n'a rien dans les mains

· Lieu :

La Classe N⁰508 du département de français de l'Université des études internationales de Pékin est la même classe que celle du cours donné par Mlle POUTIER. Au moment des examens du semestre, toutes les classes étaient disponibles pour la préparation des examens par les apprenants. Trois classes étaient réservées pour cet examen oral : une comme salle de l'examen ; la deuxième, comme salle de préparation après le tirage ; la troisième comme salle d'attente pour les autres candidats. Toutefois le couloir était un peu bruyant car les apprenants attendant leur tour ne voulaient pas rester dans la salle d'attente, ils voulaient, avant de passer, obtenir des renseignements auprès des apprenants sortant de la salle d'examen.

· Temps :

Le 11 juillet 2002, de 9 heures à 10 heures. Chaque séance d'examen dure environ 5 minutes.

· Identification des participants :

Monsieur Huang, enseignant de français a enseigné 35 ans le français à l'université en Chine. Il possède une riche expérience d'enseignement du français, pour les débutants. Il a fait, avant sa retraite, deux séjours en France, à Paris. Son dernier séjour a été consacré à un stage de didactique à Paris 3, sous la direction de M. R. Galisson.

L'examineur, Monsieur Huang enseignant de français en retraite, a été invité à reprendre provisoirement sa fonction d'enseignant pour remplacer Mademoiselle Véronique POUTIER, lectrice de notre université rentrée en France pour raison de santé. En tant que remplaçant, Monsieur Huang ne connaissait pas très bien ses apprenants. C'est pour cette raison que nous avons pris pour corpus cet examen qui expose relativement objectivement le niveau de français d'apprenants débutants.

Les apprenants avaient entre 19 et 20 ans. Ils avaient déjà passé presque 10 mois à apprendre le français au moment de l'examen. Pendant cette période, c'était Mademoiselle POUTIER qui s'occupait du cours oral de français, deux heures par semaine, soit 72 heures pour une année universitaire.

Dans le corpus, nous utilisons les abréviations suivantes pour nommer les participants:

E : Enseignant

A : Apprenant

At : Apprenante

· Transcription du corpus

Nous avons essayé d'utiliser une convention de transcription, pour rendre l'examen compréhensible, qui éclaire au mieux tous les traits de l'oral avec l'utilisation des signes permettant de rendre compte essentiellement des pauses et des intonations montantes ou descendantes.

Nous avons numéroté les tours de parole tout en identifiant leur statut dans les échanges verbaux, enseignant (E), apprenant (A), apprenante (At). Pour faciliter l'analyse, nous avons coupé aussi le même tour de parole en deux ou même en trois parties. Comme c'est un examen oral de fin de semestre, la réaction langagière des apprenants est plus rapide que celle du cours. Nous n'avons donc pas fait beaucoup attention à la durée des pauses. Maintenant, nous signalons le code que nous avons indiqué dans la convention générale des corpus du présent travail.

4.1. La première séance d'examen oral entre un enseignant et une apprenante

1. E: à quelle heure vous levez-vous ↑ tous les matins ↑
2. At : euh // je me lève / à six heures du matin ↓
3. E : tous les jours ↑
4. At : tous les ↑ //
5. E : tous les matins ↑
6. At : je me lève // à six heures / tous les matins ↓
7. E : très bien et à quelle heure vous vous...êtes levée ↑ hier matin ↓
8. At : hier matin // je me suis levée / à six heures comme d'habitude ↓
9. E : comme d'habitude... très bien ↓ et qui se lève plus tôt que toi ↑ dans / euh / votre chambre ↓
10. At : c'est moi
11. E : ah c'est toujours toi ↑ qui se lève / qui te lèves le plus tôt ↑
12. At : oui ↓
13. E : qui est-ce qui se lève le plus tard dans votre chambre ↓
14. At : c'est Sylvie ↓
15. E : c'est Sylvie ↑
16. At : oui ↓
17. E : bon ↓ et où travaillez-vous souvent après la classe ↓

18. At : tous les /// tous les mondes ::: travaillent souvent / après la classe ↓
19. E : où travaillez-vous souvent / après la classe ↑
20. At : ah (!) dans la chambre ↓ ah (!) nous nous travaillons ↑ eh // souvent dans la chambre ↓
21. E : et faites-vous souvent du sport ↓
22. At : euh // quelquesfois ↓ euh /// je je fais / ah le plus basket-ball ↓
23. E : euh quel sport aimez-vous le plus ↑
24. At : ah /// j'aime le plus la natation ↓
25. E : la natation ↓
26. At : la natation ↓
27. E : la natation vous nagez souvent ↑
28. At : non ↓
29. E : vous nagez souvent ↑
30. At : non ↓
31. E : bon ↓ alors / et avec qui vous vous promenez souvent après le dîner ↑ // se promener //faire une promenade ↑ avec qui faites-vous une promenade après le dîner ↑
32. At : ah (!) après le dîner ah // je fais ah // prome :: promener avec mes amis ↓
33. E : euh avec vos amis ↓ bon qu'est-ce que vous faites le dimanche ↑
34. At : ah / euh // je fais / euh //je fais des achats avec ma mère dimanche ↓
35. E : dimanche et qu'est-ce que vous avez fait dimanche dernier ↑
36. At : ah / dimanche dernier ↑ je fais des études avec mes / ma mère // comme d'habitude↓
37. E : comme d'habitude et comment trouvez-vous votre vie / à l'institut ↑
38. At : c'est intéressant ↓
39. E : c'est intéressant ↓ voulez-vous nous parler ↑voulez-vous me parler ↑
voulez-vous que vous parliez un peu de votre vie à l'institut ↑
40. At : ah / ma vie à l'institut / c'est ah / est inté // est intéressant / ah //tous les jours ah //je
41. E : tous les jours / vous vous levez / comment voulez-vous ↑
42. At : tous les jours ↑ // je me lève à 6 heures ↑ / du matin ↓ ah / les cours commencent ah // de 8 heures à midi ↓ ah / je déjeune // avec mes amis / à midi ↓ euh / euh / après-midi // les cours commencent ah // de 13 heures à / à quatre heures ↓ ah / et
43. E : et est-ce que vous êtes contente de votre vie à l'institut ↓
44. At : ah / oui ↓ je suis contente de //de ma vie à l'institut ↓
45. E : et pourquoi ↑

46. At : (*elle rit avec un peu de timidité*) ah / parce que mes amis / sont très gentils ↓
ah // nous / nous / nous nous invitons après le cours ↓

47. E : nous nous invitons pas après le cours // après la classe / d'accord ↑ merci ça va ↓

48. At : ah (!) (*elle est très contente*) merci ↓ (*elle sort en sautillant de la classe*)

4.2. La deuxième séance d'examen oral entre un enseignant et une apprenante

1. E : asseyez-vous ↓ soyez tranquille ↓ soyez tranquille ↓ alors ↑ les fêtes

traditionnelles ↓ vous parlez des fêtes traditionnelles ↓ bon / est-ce que vous aimez la Fête du printemps et pourquoi ↑

2. At : bien sûr je me suis très content / parce que je suis heureux / pendant la Fête du printemps

3. E : oui

4. At : ah

5. E : où est-ce que vous avez passé / la Fête du printemps l'année dernière ↓

6. At : j'ai passé la Fête du printemps à Beijing // chez moi avec mes parents ↓

7. E : bon et qu'est-ce que vous avez fait le soir / le réveillon ↓

8. At : oh / et / le soir // le réveillon toute la famille se réunit / on pré // on prépare le repas de réveillon // après le dîner ↑ toute la // tout le monde se met devant le poste de télévision // et on // et on voit la soirée ↓

9. E : avez-vous admiré les numéros de la soirée de la Fête du printemps ↑ avez-vous admiré les numéros de la soirée de la Fête du printemps ↑

10. At : ah / oui / je / je dors très tard / à minuit

11. E : à minuit

12. At : à minuit

13. E : et le numéro qu'est-ce que c'est le numéro et les numéros oui aimez-vous admirer aimez-vous aimez-vous les numéros ↑

14. At : ah / oui // les numéros sont en général intéressants ↓ numéros

15. E : oui / et quel numéro aimez-vous le plus ↑

16. At : et / les danses / et théâtre // acrobatie et // comiques dialogues

17. E : bon / vous aimez tout

18. At : ah / oui / bien sûr (*elle rit*)

19. E : bon ↓ et qu'est-ce qu'on mange pendant la Fête du printemps ↑

20. At : je mange du poulet / du poisson / des légumes // du riz bien sûr ↓

21. E : quel est le repas traditionnel pour la Fête du printemps ↑ le repas traditionnel pour la Fête du printemps ↑ qu'est-ce qu'on mange le plus souvent ↑
22. At : (*elle rit*) c'est le / ah // (*elle rit encore une fois*) c'est
23. E : raviolis / raviolis
24. At : ah raviolis / raviolis
25. E : bon ↓ et est-ce que vous rendez visite à vos amis pendant la Fête ↑
26. At : ah / bien sûr // le calendrier lunaire ah /// on /// d'abord je rends visite à mes amis / et la famille
27. E : et combien de jours dure la Fête du printemps ↑
28. At : ah / ça dure 7 jours ↓
29. E : faites des phrases combien de jours dure la Fête du printemps ↑
30. At : elle dure 7 jours environ ↓
31. E : et pourquoi les enfants chinois ↑ et vous / oui comment les enfants chinois passent-ils la Fête du printemps ↑
32. At : ah / les enfants qui // qui l'aiment la Fête du printemps / parce qu'ils // parce qu'ils reçu //parce qu'ils beaucoup // parce qu'ils peuvent // parce qu'ils peuvent recevoir de l'argent
33. E : de l'argent ↑
34. At : beaucoup de l'argent //beaucoup de l'argent ↓
35. E : oui // combien combien d'argent reçoivent - ils normalement ↑ en général ↑
36. At : en général //mille / mille / mille
37. E : mille
38. At : mille argent
39. E : mille argent / mille dollars
40. At : mille // non (!) (*étonnée*) mille yuan mille yuan
41. E : bon ↓et comment les Français passent la fête de Noël
42. At : euh //je pense / je pense qu'ils je pense / c'est aussi une façon de réunion familiale et ils mangent toute la famille eh // ils / ils peut / ils peut aller à l'église ↓
43. E : ah qu'est-ce qu'on prépare en général pendant la fête de Noël en France ↓
44. At : en France ah / ils ils fait ils faisaient ils font ils font des achats pour pour fête il il achète de la il achète tout d'abord
45. E : bon ↓ alors merci / ça va ↓
46. At : ça va ↑ merci au revoir ↓merci beaucoup ↓

4.3. La troisième séance d'examen oral entre un enseignant et une

apprenante

- 1.E: asseyez-vous □
2.At : merci
3.E : alors □ nous parlons de la cantine de notre institut □ alors □ // soyez tranquille □ je cherche un peu / alors allez // la vie de l'institut où se trouve // bon allez bon □ alors bon vous appelez-vous comment □ vous vous appelez comment □
4.At : je m'appelle Laurence □
5.E : Laurence en chinois □
6.At : Li Wei □
7.E : Li Wei □ alors bon □ alors combien de repas prenez-vous chaque jour □
8.At : euh / euh / j'en prends trois □
9.E : j'en prends trois □ chaque jour / chaque jour n'est-ce pas □
10.At : ah oui □
11.E : à quelle heure prenez-vous votre petit déjeuner □
12.At : euh / je / je prends le petit déjeuner à / euh à sept heures □
13.E : à sept heures □ à sept heures □ très bien qu'est-ce que vous mangez au petit déjeuner □
14.At : euh / je mange du pain / du bœuf / xxx / du lait
15.E : du lait du lait bon □ y a-t-il toujours beaucoup de plats à choisir au déjeuner □
16.At : bien sûr que oui □
17.E : bien sûr que oui □ faites une phrase □
18.At : ah
19.E : y a-t-il toujours beaucoup de plats à choisir au déjeuner à la cantine □
20.At : ah / oui □ il y a du poisson du bœuf euh / du porc euh / des légumes du riz etc
21.E : bon □ je parle des plats alors □ et que prenez-vous souvent comme boisson □
22.At : comme boisson euh / je prends souvent d'eau □
23.E : quoi □
24.At : ah d'eau □
25.E : euh / je prends souvent de l'eau □
26.At : ah je prends souvent de l'eau □ je prends souvent de l'eau comme boisson □
27.E : de l'eau comme boisson □ c'est une boisson boisson / d'accord et et vous ne prenez jamais de la bière HUOZHESHUO (*ou bien dire*) jamais de bière □
28.At : si □ un peu

29.E : un peu / faites une phrase □

30.At : euh / je prends de la bière comme boisson euh / parfois □

31.E : parfois parfois □ je / oui je prends oui je prends de la bière comme boisson d'accord □ oui mmuh aimez-vous □ euh mangez-vous beaucoup de bœuf ou de porc ou de mouton □

32.At : euh / peut-être du bœuf □

33.E : peut-être pour quoi peut-être □ (*rire*) oui

34.At : je / j'en euh / je prends euh // jamais de la viande parce que euh // il faut pour maigrir □

35.E : ah il faut être maigre □

36.At : maigre

37.E : je prends / je ne prends pas de viande n'est-ce pas □ très bien □ est-ce que vous invitez vos amis à dîner à la cantine de l'institut □

38.At : oui □ avec mes amis □

39.E : ah □

40.At : je vais à la cantine souvent avec mes amis □

41.E : est-ce que vous invitez souvent vos amis à dîner à la cantine □

42.At : euh /// inviter

43.E : oui □

44.At : ah // parfois □

45.E : parfois □ faites une phrase □

46.At : (*rire*) ah // je / je vais / je invite pardon // j'in / j'invite mes amis au / au dîner à la cantine parfois □

47.E : est-ce que vos amis vous invitent à dîner □

48.At : (*rire*) pardon □

49.E : est-ce que vos amis vous invitent à dîner □

50.At : oui parfois □ ah / mes amis m'in / m'invitent à dîner à la cantine parfois □

51.E : oui ↓ / comment trouvez-vous les plats de la cantine de notre institut □

52.At : euh / c'est copieux

53.E : c'est copieux aimez-vous la cuisine française ou la cuisine chinoise □

54.At : j'aime la cuisine chinoise □

55.E : et pourquoi □

56.At : parce que je suis chinoise □

57.E : ah / vous êtes chinoise □ c'est pourquoi que vous aimez la cuisine chinoise □ très bien / merci ça va / merci ça va □

58.At : merci ☐

59.E : au revoir

60.At : au revoir

4.4. La quatrième séance d'examen oral entre un enseignant et un apprenant

1.E : alors ☐ monsieur bon ☐ aller mes vacances très bien ☐ comment allez-vous monsieur ☐

2.A : très bien merci ☐ /// et vous ☐

3.E : alors moi aussi merci ☐ alors // nous parlons un peu ☐ de vos vacances vos vacances par exemple ☐ d'hiver bien ☐ alors vos vacances d'été où avez-vous passé vos vacances d'été l'année dernière ☐

4.A : l'année dernière ah euh j'ai passé mes vacances d'été à GUILIN

5.E : à GUILIN ☐ où se trouve GUILIN ☐

6.A : ah GUILIN est / du / à / au sud de la Chine ☐

7.E : au sud de la Chine ☐ très bien ☐ dans quelle province ☐

8.A : ah / dans la province / du / du GUANGXI

9.E : dans la province du GUANGXI bien sûr ☐ comment /// avez-vous passé les vacances d'été l'année dernière ☐

10.A : euh très bien ☐ euh je / j'ai visité toute la ville et il y a beaucoup de montagnes et euh il y a beaucoup de rivières ☐

11.E : comment trouvez-vous les montagnes et les rivières de GUILIN ☐

12.A : euh les montagnes // est ☐ il y a beaucoup d'arbres dans ☐

13.E : il y a beaucoup d'arbres ☐ /bon les montagnes sont vertes n'est-ce pas ☐

bon écoutez à quelle heure vous levez-vous ☐ // tous les matins / pendant les vacances ☐

14.A : euh /

ah / à / à 8 heures ☐

15.E : à 8 heures ☐ / à 8 heures ☐ à 8 heures ☐ faites une phrase ☐ faites une phrase ☐

16.A : euh // je me suis levé à 8 heures tous les matins ☐

17.E : l'imparfait je me levais à 8 heures d'accord n'est-ce pas ☐ bon qu'est-ce que vous mangiez au petit déjeuner ☐

18.A : au petit déjeuner ☐ je mangeais des épinards // du bœuf ☐

19.E : des épinards et du bœuf au petit déjeuner ☐

- 20.A : oh non □ // (*rire*) au petit déjeuner je mangeais □ / je mangeais JIAOZI □ (*rire*)
- 21.E : alors// et d'habitude qu'est-ce que vous mangez au petit déjeuner □
- 22.A : je mange // je mange JIAOZI et du lait /// d'habitude □
- 23.E : et bien □ bon avez-vous rencontré vos amis pendant les vacances □
- 24.A : euh mon ami □ mes amis sont allés // mes amis sont xxx dans // dans au nord de la Chine
- 25.E : bon ça va □ (*le professeur regarde la montre*) et allez-vous souvent au cinéma le soir pendant les vacances □
- 26.A : euh j'ai // je suis allé ah au cinéma un fois / une fois une fois □
- 27.E : bon □ alors quel film / quel film avez-vous vu □
- 28.A : ah /// j'ai / j'ai vu un film anglais □ euh xxx
- 29.E : vous avez vu un film français ou un film chinois □
- 30.A : j'ai vu un film anglais □
- 31.E : alors /// avez-vous parlé de votre visite avez-vous parlé de votre vie à vos parents □
- 32.A : non je n'ai pas parlé // ma vie à mes parents □
- 33.E : bon □ alors êtes-vous content de revoir vos parents et vos amis □ êtes-vous content de revoir vos parents et vos amis □
- 34.E : ah // oui □ je suis content de revoir mes amis et mes parents
- 35.E : bon ça va □ ça va je vous remercie □ ça va □

4.5. La cinquième séance d'examen oral entre un enseignant et un apprenant

1. E. asseyez-vous s'il vous plaît □ asseyez-vous s'il vous plaît □
2. A. ah merci □
- 3. E. allez / la France très bien □ vous avez de la chance □ nous parlons de la France □ nous parlons de la France □ bon / alors □ la première question où se trouve la France □**
4. A. ah // bien sûr / la France se trouve en Europe occidentale □
5. E. oui □ et / quelle est la superficie de la France □
6. A. ah / la superficie de la France est de // 55 millions d'habitants □ la France...
7. E. oui □ la France est de □...
8. A. la France a 500 000 // 500 000 kilomètres carrés
9. E : bon □ est-ce que la France est le plus grand pays du monde □
10. A : euh / non / la France la France n'est pas // le plus grande // ah euh pays //

dans le monde entier □

11. E : du monde entier □ la France n'est pas le plus grand pays □ est-ce que la France est le plus grand pays de l'Europe □

12. A : ah oui □ euh /// euh la France est le plus grande pays euh // dans le // de la // dans l'Europe occidentale □

13. E : de l'Europe occidentale / très bien □ alors / et quels sont les pays voisins de la France □

14. A : oh / les pays voisins de la France / du nord au sud ce sont la Grande Bretagne la Belgique ah / l'Allemagne euh l'Ita / euh l'Italie ah / la Suisse l'Italie et l'Espagne et Monaco □

15. E : bon □ d'accord □ et bien / euh est-ce que la France est plus grande est-ce que la France est un pays plus grand que la Chine □

16. A : euh / euh non □ la Chine est plus grande que la France □

17. E : très bien □ alors / quels sont les grands fleuves français □

18. A : euh / je pense que c'est la Rhône ah / non c'est la Loire □

19. E : c'est la Loire □ quels sont les grands fleuves français □

20. A : ah / euh euh ce sont beaucoup d'eau courant en...

21. E : oui d'accord c'est dans le texte □ bon / et quel fleuve qui traverse Paris □

22. A : c'est la Seine qui traverse Paris □

23. E : c'est la Seine qui traverse Paris / très bien □ alors par quelle mer la France est-elle baignée □

24. A : ah / la France est baignée par la mer 3 cotés □ ah / ah au nord c'est la Manche et la Mer du nord □ à l'Ouest c'est l'Océan atlantique ah / ah au sud / au sud ah / c'est la Méditerranée □

25. E : très bien □ et par quoi les grandes villes françaises sont - elles reliées □

26. A : ah / euh la plus grande // la plus grande ville de la France □ c'est Paris □ la ville...

27. E : oui / par quoi les plus grandes villes françaises sont - elles reliées /
relier entre elles / entre elles

28. A : euh / ils sont reliés en gros par le TGV

29. E : TGV / TGV / ah elles // les villes les grandes villes françaises sont reliées par le TGV □ seulement par TGV □

30. A : ah le TGV / c'est ah / TGV c'est le ah ...

31. E : que ça veut dire le TGV □

32. A : le train // vitesse // vitesse grand vitesse / le train de grand vitesse oui

33. E : bon d'accord □ voulez-vous aller un jour en France □

34. A : bien sûr que oui // je pense que ah je vais / je vais en France ah // si je vais aller en France c'est parce que euh tout d'abord j'aime la France / euh j'ai une culture de la France ah / de la paysage de la France ah / j'ai suivi le cours de la langue de la France

35. E : d'accord très bien le peuple français ça va ça va /// ça va / ça va

36. A : c'est fini

37. E : oui

5. Entretiens pédagogiques entre un enseignant et des apprenants au téléphone

Le printemps 2003 est vraiment, pour la Chine, surtout pour les Pékinois, un printemps particulier à cause de la menace du SRAS, qui a beaucoup bouleversé la vie quotidienne. Pour éviter la propagation de cette maladie, le gouvernement et les autorités locales ont pris des mesures nécessaires et efficaces: fermer les lieux publics, interdire la tenue de réunions, fermer la bibliothèque et la grande salle à l'école, éviter les rencontres pédagogiques etc... A l'université où nous exerçons notre métier, on a supprimé provisoirement l'enseignement dans les classes plus de 20 apprenants. Toutes les activités pédagogiques ont été suspendues. En raison de toutes ces difficultés apportées par le SRAS, il fallait animer les activités pédagogiques d'une façon particulière pour que celles-ci soient assurées au maximum et que la perte pédagogique soit la moins importante possible. Chaque enseignant devait donc prendre contact avec des apprenants, même il ne les avait pas en classe avant le SRAS, dans le cadre d'activités pédagogiques. Les enseignants du département de français gardaient, dans ces conditions, un lien pédagogique avec leurs apprenants, par téléphone, pour assurer l'enseignement.

Chaque enseignant, pour ces entretiens, avait sous les yeux la liste des noms des apprenants avec qui il lui fallait prendre contact. Il y avait aussi un plan de travail pédagogique sur lequel étaient écrits tous les numéros de téléphone des apprenants concernés ainsi que le programme d'enseignement de cet entretien pédagogique.

Les apprenants étaient au courant de cette activité grâce à Internet. Ils attendaient l'appel de l'enseignant, soit chez eux pour ceux qui étaient rentrés chez eux devant la menace du SRAS, soit dans leur chambre pour ceux qui étaient restés au campus. Ils devaient, en principe, préparer des choses pour cet entretien particulier. Nous remarquons que

1/ les apprenants avaient l'intention de dominer la conversation dans l'entretien, ils voulaient que l'entretien se déroule sur leur piste interactionnelle.

2/ ils insistaient pour présenter ce qu'ils avaient préparé et ne voulaient pas être interrompus au cours de l'entretien.

3/ ils manifestaient une hésitation au moment où l'enseignant voulait leur poser des

questions et ils les acceptaient bon gré mal gré.

L'enseignant était chargé de mener l'entretien pédagogique avec une classe composée d'étudiants de formation continue ayant une très bonne connaissance de l'anglais avant leur apprentissage du français deuxième langue étrangère.

Cet entretien peut se diviser en deux parties d'après la communication entre l'enseignant et cet apprenant. La première partie est composée de deux genres de questions : les fausses questions qui ont pour objectif la révision des expressions apprises comme *Où êtes-vous ? Avec qui êtes-vous à la maison* etc... et les vraies questions qui ont pour objectif de communiquer réellement, comme *Pourquoi vous apprenez le français comme la deuxième langue étrangère ? Comment trouvez-vous la langue française?* etc... La deuxième partie est composée du programme d'enseignement. Les activités pédagogiques sont préparées spécialement par l'enseignant pour cet entretien particulier.

Cet entretien s'est déroulé au téléphone, le matin du 1^{er} juin 2003, entre un enseignant âgé de plus de 40 ans, ayant une expérience d'une vingtaine d'années d'enseignement du français et un étudiant en formation continue, ayant des connaissances d'anglais, réfugié dans sa région d'origine sous la menace du SRAS.

5.1. Premier entretien pédagogique au téléphone entre un enseignant de français et un apprenant chinois

E: Enseignant

AD : Apprenant Dong shi chao

Documents : Fiche d'enseignement et liste des nom des apprenants avec leur numéros de téléphone.

1. E: allô ↑
2. AD : bonjour ↓
3. E: bonjour
4. AD : bonjour / monsieur ↓je m'appelle / Dong shi chao
5. E : enchanté de vous connaître
6. AD : moi aussi
7. E : vous êtes où ↑
8. AD: vous /vous êtes ↑
9. E : où êtes-vous ↑
10. AD : ah je suis // ah // je suis ah // à mon euh
11. E : université ↑
12. AD : ah / à mon offi
13. E: quoi ↑

14. AD: ah / à mon
15. E: vous êtes... à
16. AD : oui je suis / à mon à mon euh / à mon offi
17. E : à votre bureau ↑
18. AD : euh / à mon bureau ↓
19. E : voilà ↓ bon // vous n'êtes pas étudiant / je crois
20. AD : excusez-moi
21. E : vous n'êtes pas étudiant / je crois maintenant vous n'êtes pas étudiant
c'est ça ↑
22. AD : vous n'êtes pas étudiant ↑
23. E : oui
24. AD : ah / oui
25. E : très bien ↓
26. AD : je suis // je suis professeur / à Nan shan ah puis-je // puis-je / ah //
puis-je / ah puis-je / ah me présenter ↑
27. E : oui / bien sûr ↓ je vous écoute ↓ monsieur /
28. AD : et // ah
29. E : hmm
30. AD : je vous remercie // de m'écouter (*rire*)
31. E : avec plaisir (*rire*)
32. AD : avec plaisir
33. E : moi aussi hmm
34. AD : comme j'ai // comme je // comme j'ai je m'appelle / Dong shichao
35. E : oui ↓
36. AD : venant de Shandong province
37. E : oui ↓
38. AD : ah j'ai fait mes études // j'ai fait mes études / dans le département d'anglais
39. E : hmm ↑
40. AD : à l'institut normal / à Yantai
41. E: ah à Yantai ↑
42. AD: voilà ↓
43. E: hmm ↑
44. AD: oui ↓
45. E: hmm ↑

-
46. AD: j'apprends l'anglais / comme première langue étrangère
47. E : oui ↓
48. AD : j'ai aussi appris le français comme seconde langue étrangère
49. E : oui oui ↓ c'est d'accord c'est la langue seconde ok ↓
50. AD : oui oui ↓ j'aime le français très bien ↓
51. E : pourquoi vous aimez très vous aimez bien le français ↑ on dit le français /
52. AD : (*rire*)
53. E : est plus difficile que l'anglais mais pourquoi vous aimez apprendre le français
- ↑
54. AD : j'y //
j'apprends
55. E : oui ↑
56. AD : j'apprends maintenant
57. E : oui ↑ mais pourquoi ↑
58. AD : je // j'apprends maintenant
59. E : oui ↑ pourquoi vous apprenez maintenant le français ↑ pourquoi ↑
60. AD : hmm / anglais
61. E : oui ↓ le français ↑ pourquoi vous apprenez maintenant le français ↑
62. AD : ah / je sais // je sais
63. E : hmm ↑ oui
64. AD : mais / je / je / j'ai choisi
65. E : hmm
66. AD : j'ai choisi l'anglais ↓
67. E : hmm
68. AD : comme // comme première langue étrangère
69. E : oui ↑
70. AD : et ensuite // ensuite j'ai appris le français / comme seconde langue étrangère
71. E : oui ↑ c'est ça ↓
72. AD : oui ↓ et / ah euh / je // le / le français
73. E : hmm ↑
74. AD : très bien ↓ c'est une belle langue ↓
75. E : hmm ↑
76. AD : ça me fait beaucoup de plaisir ↓
77. E : hmm ↑

78. AD : alors / j'ai trouvé qu'il était // bien difficile pour moi
79. E : hmm ↑
80. AD : quand je l'avais étudié /// il y a trois ans
81. E : ah / d'accord ↓
82. AD : il y a trois ans ↓
83. E : oui ↓
84. AD : mais / parce que je l'aime si trop que j'ai trouvé beaucoup à écouter
des // enre /// enregistrements tous les jours / heureusement
85. E : oui ↑
86. AD : avec l'aide de mon professeur et mes camarades ↓
87. E : d'accord ↓
88. AD : j'ai fait // grand progrès / dans mes études
89. E : ah / c'est bien
90. AD : comme je l'espère ↓
91. E : bon / monsieur ↑ monsieur ↑ est-ce que je peux vous interrompre un petit peu
↓ est-ce que je peux vous arrêter ↑
92. AD : vous a ...
93. E : hmm est-ce que je peux vous poser / des questions ↑
94. AD : des questions ↑
95. E : oui est-ce que je peux vous poser / des questions ↑
96. AD : vous posez des questions ↑
97. E : oui / c'est - à- dire some questions for you d'accord ↑
98. AD : très bien ↓
99. E : oui / bien
100. AD : avec plaisir
101. E : ok ↓
102. AD : avec plaisir
103. E: avec plaisir (*rire*) / bon
104. AD : ah
105. E : maintenant / je vais vous lire un petit texte
106. AD : un petit...
107. E : texte ↓
108. AD : oui / oui...
109. E : et puis... vous écoutez bien ↓ après / je vous pose des questions ↓

- d'accord ↑ deux questions seulement ↓
110. AD : je suis d'accord ↓
111. E : d'accord ↓ écoutez bien
112. AD : merci
113. E : bonjour / moi / je m'appelle Jean Claude / oh mon métier est nettoyage à sec / oh principalement / c'est de nettoyer les vêtements et de les rendre / dans de bonnes conditions aux clients / mon âge est de 56 ans / et je suis français / d'origine américaine ///
- vous comprenez ↑ monsieur
114. AD : ah
115. E : oui / vous comprenez ↑ ce petit texte
116. AD : français
117. E : oui ↑ vous comprenez ↑
118. AD : il est français ↓
119. E : oui / il est français ↑
120. AD : il est français ↓ et il il net // net oh
121. E : oui ↑
122. AD : excusez-moi
123. E : bon // concrètement je vais te / vous poser deux questions seulement quel âge a-t-il ↑ ce monsieur
124. AD : ce / ce
125. E : quel âge a-t-il ↑ ce monsieur // cet homme
126. AD : oui
127. E : quel âge a-t-il ↑
128. AD : quel âge
129. E : hmm
130. AD : euh // mil neuf
131. E : quel âge a-t-il ↑
132. AD : mille neuf huit cents
133. E : non // c'est pas ça bon / je vais lire encore une fois ↓ d'accord ↑
134. AD : d'accord ↓
135. E : bon / bonjour / moi / je m'appelle // Jean Claude
136. AD : Jean Claude
137. E : oh / mon métier est nettoyage à sec / principalement / c'est de nettoyer

les vêtements / et de les rendre / dans de bonnes conditions // aux clients // mon âge est de // 56 ans / et je suis français // d'origine américaine vous comprenez ↑ cette fois monsieur ↑ quel âge a-t-il ↑ cet homme /// il a / 56 / ans

138. AD : et

139. E : mon âge est / de / 56 / ans

140. AD : je suis désolé (*rire*)

141. E : c'est pas grave ↓ monsieur

c'est pas grave ↓

142. AD : euh / merci

143. E : voilà ↓

144. AD : comme // comme // comme vous connais...

145. E : oui ↓ comme vous connaissez

146. AD : comme vous savez // travailler dans j'ai travaillé

147. E : hmm ↑

148. AD : ah à Yantai

149. E: oui

150. AD: c'est / c'est

151. E : hmm ↑

152. AD: excusez-moi pour écouter / et irrégulièrement

153. E : voilà / je vous comprends facilement / monsieur

154. AD : excusez-moi

155. E : je vous comprends facilement c'est pas grave ↓

156. AD : je sais très bien ↓ je sais très bien ↓ et / enchanté d'écouter votre français

157. E : merci / monsieur (*rire*) c'est très gentil ↓

158. AD : qui me fait beaucoup de plaisir ↓

159. E: moi aussi ↓ ah / je suis très content / de faire votre connaissance au téléphone ok bon ↓ maintenant monsieur est-ce que je peux poser / la deuxième question

160. AD : euh euh d'accord ↓

161. E : d'accord ↓ bon / quelle est son origine ↓

162. AD : origine ↑

163. E : quelle est son origine ↓ il est français ↑ mais son origine c'est...

c'est quel pays ↑

164. AD : c'est quel pays ↑

165. E : oui ↑ c'est ... c'est ... quelle est son origine ↓

-
166. AD : quelle ↑
167. E : quelle est son origine ↓ c'est ... quelle / quelle est son origine ↓
168. AD : quelle ↑
169. E : quelle est son origine ↓
170. AD : quelle est son
171. E : origine ↓
172. AD : origine ↓
173. E : voilà ↓
174. AD : origine ↑
175. E : yuanji (*pays natal*) ok ↑ quelle est son origine ↓
176. AD : quelle est son or... moi ↑
177. E : non // c'est ce / cet homme ↓
178. AD : cet homme ↑
179. E : oui // ce monsieur oui
180. AD : il
181. E : oui // il c'est ça ↓
182. AD : américain ↓
183. E : américaine ↓
184. AD : oui
185. E : c'est bien ↓ merci / monsieur
186. AD : c'est ça ↑
187. E : vous comprenez bien / c'est bien ↓ c'est bien ↓ c'est une bonne réponse
188. AD : merci ↓
189. E : ha ha (*rire*)
190. AD : ha ha (*rire*) intéressant ↓ intéressant ↓ c'est vraiment très intéressant ↓
191. E : voilà / c'est ça ↓
192. AD : de parler avec // avec toi ///
193. E : avec ah / oui c'est ça ↓ ha ha (*rire*)
194. AD : merci beaucoup ↓
195. E : ha ha (*rire*) mais / dans votre classe / est-ce que vous avez l'occasion / de pratiquer le français ↑
196. AD : oui
197. E : hmm / oui
198. AD : oui

199. E: c'est bien ↓ c'est bien ↓ euh bon // monsieur euh merci de m'avoir répondu ok
↓
200. AD : merci merci beaucoup ↓
201. E : ha ha (*rire*)
202. AD : je suis enchanté // de faire / votre connaissance
203. E : moi aussi // moi aussi
204. AD : je vous remercie
205. E : moi aussi / parce que je suis très content / de vous entendre au téléphone et cette année est vraiment une année particulière / on ne peut pas faire le cours oral en face à face ↓
206. AD : merci beaucoup ↓
207. E : ok on fait le cours par le téléphone / c'est un peu bizarre
208. AD : oui ↓
209. E : ok
210. AD : oui
211. E: j'attends l'occasion // de vous voir à l'université à Pékin d'accord ↑
212. AD : oui ↓ oui oui ↓ merci beaucoup ↓
213. E : bon / au revoir monsieur je vous souhaite une bonne journée
214. AD : oui
215. E : au revoir
216. AD : au revoir
217. E : au revoir
218. AD : oui au revoir
219. E : au revoir
220. AD : au revoir monsieur
221. E : merci /ok

5.2. Deuxième entretien pédagogique au téléphone entre un enseignant de français et une apprenante chinoise

E: Enseignant

AD : Apprenante Lili

Documents : Fiche d'enseignement et liste des nom des apprenants avec leur numéros de téléphone.

1. E : allô

-
2. L : oui / bonjour
 3. E : bonjour / mademoiselle
 4. L : ah / bonjour / bonjour / monsieur
 5. E : bonjour / mademoiselle
 6. L : euh
 7. E : et je voudrais savoir quelle est votre nom
 8. L : je m'appelle Lili
 9. E : ah bon vous êtes étudiante ↑
 10. L : ah oui / je suis étudiante ↓
 11. E : étudiante d'anglais ↑
 12. L : hmm oui / je suis dans le département d'anglais mais j'apprends le français comme seconde langue étrangère
 13. E : vous êtes étudiante de quelle université ↑
 14. L : euh / je suis étudiante dans une université
 15. E : cette université se trouve où
 16. L : c'est à Pékin
 17. E : à Pékin
 18. L : oui
 19. E : et maintenant vous êtes à Pékin ou bien vous êtes chez vous à la maison
 20. L : à la maison ↑
 21. E : vous êtes à la maison ou vous êtes à Beijing
 22. L : ah non non non
 23. E : hmm
 24. L : je suis / hmm je suis dans la chambre de
 25. E : dans la chambre
 26. L : oui oui e suis dans la chambre
 27. E : vous êtes maintenant à l'université
 28. L : oui oui
 29. E : c'est bien
 30. L : ah oui
 31. E : bon et maintenant est-ce que nous pouvons commencer notre entretien
 32. L : nous / com
 33. E : nous pouvons commencer l'entretien pédagogique
 34. L : hmm

35. E : est-ce que // nous pouvons // commencer // maintenant
36. L : commencez ↑ oui oui oui
37. E : et puis sur mon bureau
38. L : euh
39. E : c'est-à-dire // sur mon // la table / il y a des questionnaires qui portent le numéro
40. L : numéro ↑
41. E: oui ah number ok
42. L: ah oui
43. E : quel numéro préférez-vous / comme questionnaire ↓
44. L : euh
45. E : quel numéro // voulez-vous choisir
46. L : oh
47. E : c'est-à-dire // sur la table // il y a des questionnaires // qui portent le numéro 1
2 3 4 5 6 7 8
48. L : oui oui oui
49. E : mais quel numéro voulez-vous choisir
50. L : choisir
51. E : oui préférer
52. L : préférer ↑
53. E: vous préférez / quel numéro
54. L: numéro / numéro // mon numéro ↑
55. E : non / c'est le numéro de questionnaire
56. L : ah oui oui
57. E : quel numéro voulez-vous choisir vous préférez
58. L : euh
59. E : hmm
60. L: la première
61. E : la première voilà ↓ la première question concerne sur la famille bon
voulez-vous me parler / un petit peu / de votre famille
62. L : ah oui
63. E : bon je vous écoute mademoiselle
64. L : ah oui
65. E : hmm

-
66. L : euh nous sommes trois ↓
67. E : hmm
68. L : dans ma famille
69. E : hmm
70. L : mon père // ma mère et moi je n'ai pas de frère et de sœur ↓
71. E : bien
72. L : mon père // est technicien ↓
73. E : hmm
74. L : ma mère // est vendeuse ↓
75. E : hmm
76. L : mais elle ne travaille plus ↓
77. E : hmm
78. L : elle est à la re / retraite ↓
79. E : elle est en retraite ↓
80. L : elle est // elle est à la retraite
81. E : hmm
82. L : oui maintenant ma famille habite à Hefei
83. E : hmm
84. L : c'est la capitale de la province du Anhui
85. E : hmm
86. L : hmm
87. E : hmm
88. L : hmm
89. E : et puis encore quelque chose à me parler ↑
90. L : parler ↑
91. E : est-ce que vous avez encore quelque chose à me dire
non ↑
92. L : pardon je ne comprends pas
93. E : je parle très vite ↓ ah bon alors mais je vous pose des questions sur votre
famille ↓ quel âge a-t-il votre père
94. L : votre père ↑
95. E : quel âge a-t-il ↓
96. L : euh elle a
97. E : il a // il a

98. L : oui oui

99. E : il a

100. L : oui oui il a // cinquante-deux ↓

101. E : cinq / cinquante-deux ans ↓

102. L : deux ans oui

103. E : cinquante-deux ans

104. L : oui

105. E : il travaille encore ↑

106. L : encore ↑

107. E : il travaille encore ↑ oui / est-ce qu'il travaille encore ↓

108. L : ah oui oui oui

109. E : hmm

110. L : oui

111. E : il travaille dans une grande usine ou bien une petite usine comme technicien

↓

112. L : euh euh une petite // une petite

113. E : usine

114. L : usine

115. E : et puis est-ce que vous avez un grand appartement à Anhui / à Hefei

116. L : euh non

117. E : non et comment est votre appartement

118. L : hmm il est

119. E : hmm

120. L : il n'est pas très grand ↓

121. E : il n'est pas très grand ↓

122. L : oui oui mais il est très confortable ↓

123. E : il est très confortable

124. L : ah oui

125. E : mais combien de pièces y a-t-il dans cet appartement ↑

126. L : il y a quatre

127. E : il y a quatre

128. L : pièces

129. E : quatre pièces

130. L : oui

-
131. E : hmm et puis est-ce que tu peux avoir une salle ou bien
ah une salle de travail à dans cet appartement
132. L : ah oui
133. E : c'est bon mais vous aimez votre famille ↑
134. L : ah oui
135. E : mais pourquoi ↑
136. L : ah
137. E : pourquoi vous aimez votre famille ↑
138. L : pourquoi
139. E : oui vous aimez votre famille ↑
140. L : j'aime
141. E : hmm
142. L : euh ma famille
143. E : oui pourquoi ↑
144. L : hmm ma famille est / est très confortable
145. E : ah oui
146. L : et mes parents est très gentil avec moi
147. E : hmm mes parents sont très gentils mes parents // ils sont très gentils avec
moi
148. L : ah oui
149. E : hmm ensuite
150. L : ah
151. E : oui voulez-vous continuer
152. L : ah oui
153. E : mais pourquoi vous aimez bien // votre famille ↑
154. L : combien ↑
155. E : pourquoi vous aimez bien // votre famille c'est-à-dire / vos parents / sont très
gentils / avec vous
156. L : ah oui
157. E : oui ensuite
158. L : et ma mère
159. E : oui
160. L : et moi de même
161. E : hmm

162. L : euh mon euh ma grande mère n'habite pas avec / avec nous mais
163. E : où habite-t-elle ↑
164. L : elle habite ailleurs
165. E : hmm
166. L : à Zhejiang // à la province du Zhejiang
167. E : oui dans la province du Zhejiang
168. L : ah oui oui
169. E : mais est-ce que vous téléphonez souvent à votre grand-mère
170. L : oui
171. E : combien de fois par semaine ↑
172. L : ah par semaine ↑
173. E : combien de fois par semaine ↑
174. L : euh trois ou deux ↓
175. E : trois ou bien deux fois par semaine ↓
176. L : oui par semaine / oui
177. E : c'est bien elle est toujours en bonne santé
178. L : oui en bonne santé
179. E : mais quel âge a-t-elle / cette année
180. L : elle est hmm elle a soixante et neuf ↓
181. E : soixante-neuf ans ↓
182. L : neuf ans / ah oui oui oui
183. E : très bien très bien c'est pas mal est-ce que je peux vous lire / un petit peu un petit texte
184. L : texte
185. E : mais je peux vous lire un petit texte d'accord ↑
186. L : ah oui
187. E : mais écoutez bien et puis après je vais vous poser deux questions
188. L : euh
189. E : d'accord ↑ bon écoutez bien bonjour / moi / je m'appelle Jean-Claude / oh mon métier est nettoyage à sec / oh principalement / c'est / c'est de nettoyer les vêtements et de les rendre / dans de bonnes conditions aux clients / mon âge est de 56 ans / et je suis français / d'origine américaine vous comprenez bien mademoiselle hmm
190. L : non (*rire*) excusez-moi
191. E : non non (*rire*) c'est un peu difficile pour vous ↓
192. L : non il est très vite

193. E : très vite bon je lis ça plus lentement bonjour / moi / je m'appelle Jean-Claude

194. L : Jean-Claude

195. E : c'est un nom propre c'est comme vous vous appelez Lili ok Jean Claude

196. L : ah

197. E : mon métier est nettoyage à sec / oh principalement / c'est de nettoyer

les les vêtements et de les rendre / dans de bonnes conditions aux clients / mon âge est de 56 ans / et je suis français / d'origine américaine vous comprenez bien mademoiselle ce petit texte

198. L : euh

199. E : la première question quel âge a-t-il / cet homme

200. L : quel âge a-t-il

201. E : ah oui quel âge a-t-il / cet homme

202. L : il a cinquante-six ans ↓

203. E : très bien cinquante-six ans bon quelle est son origine

204. L : origine ↑

205. E : française ou américaine quelle est son origine

206. L : euh il est française

207. E : il est français et mais son origine

208. L : américaine

209. E : c'est bien merci mademoiselle votre réponse est tout à fait correcte

210. L : xxx

211. E : d'accord ↓ c'est bien c'est assez difficile

212. L : euh un peu difficile

213. E : un peu difficile mais à / dans la classe

214. L : oui

215. E : vous avez beaucoup d'occasions pour pratiquer le français

216. L : hmm // non

217. E : non ça fait longtemps que vous apprenez le français // je crois

218. L : je / je / j'apprends le français

219. E : oui

220. L : euh deux ans seulement

221. E : depuis deux ans seulement

222. L : ah oui

223. E : mais avec qui

224. L : avec / avec mon

225. E : avec qui / avec un professeur ↑

226. L : professeur / oui et les camarades de la classe

227. E : combien de professeur de français

228. L : un seulement

229. E : c'est un homme ou c'est une femme

230. L : c'est une femme

231. E : ah c'est bien

232. L : oui

233. E : bon mademoiselle je suis très content de vous écoutez aujourd'hui au téléphone

234. L : oui je suis très heureuse de vous connaître

235. E : moi aussi

236. L : je suis très heureuse de parler avec vous au téléphone

237. E : bon je vous souhaite une journée excellente

238. L : journée excellent ↑

239. E. oui

240. L: ah merci beaucoup

241. E : au revoir mademoiselle

242. L : ah merci beaucoup et

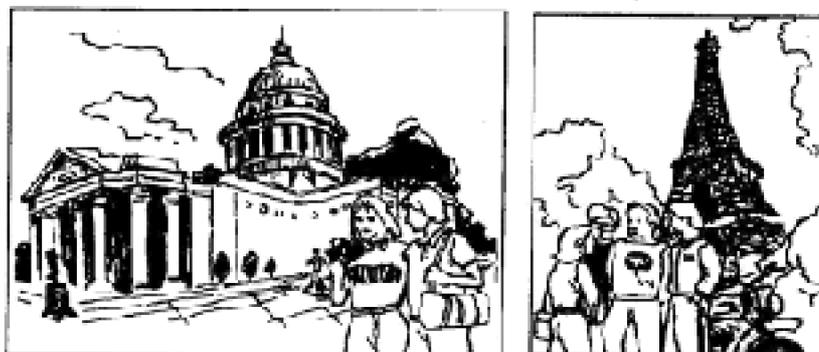
243. E : au revoir

244. L : au revoir

6. La photocopie de la leçon 3 du tome 2 de manuel « *Le français* »

Leçon 3

I

Une Normande¹ visite Paris

① Claudette Daumier est une jeune Normande. Elle habite une ferme en Normandie. Le père de Claudette est agriculteur. Il cultive des céréales et des pommes de terre. Mme Daumier travaille beaucoup aussi. Il y a des vaches et des cochons à la ferme. Avec le lait des vaches ils font du beurre et du fromage.² Les Normands aiment beaucoup le beurre et les fromages normands sont excellents.

② Claudette va au lycée dans la petite ville voisine. Elle aime beaucoup la ferme. Elle aime les vaches et elle veut être vétérinaire un jour. Elle ira bientôt étudier à l'Université de Caen.³ Mais la vie dans une grande ville est bien différente de celle⁴ dans un petit

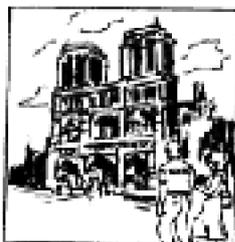
propose

village.

② Claudette est ^{très} enchantée parce que demain elle va à Paris. Elle va passer deux semaines avec son cousin Georges Leduc. Enfin, elle va connaître Paris, la capitale!

③ Quand elle arrive chez les Leduc, Georges lui demande: "Eh bien! Que veux-tu faire?"

④ Et Claudette présente une longue liste de projets. Elle souhaite visiter les monuments célèbres — l'Arc de Triomphe, le musée du Louvre, la cathédrale Notre-Dame et les Invalides. Elle veut flâner le long des Champs-Élysées et admirer la place Charles de Gaulle et la place de la Concorde. Elle veut visiter les théâtres, les cinémas et les magasins élégants sur les grands boulevards. (Dans la petite ville, il y a seulement un cinéma; il n'y a pas de théâtres, pas de grands magasins.)



⑤ M. Leduc, son oncle, demande:

⑥ "Ne veux-tu pas visiter Montmartre? De la terrasse du Sacre-Coeur il y a une vue magnifique sur Paris. Et tu peux regarder les artistes qui dessinent dans la rue."

⑦ "Mais oui, je vais visiter Montmartre!" s'écrie Claudette.



⑧ "Ne veux-tu pas monter à la Tour Eiffel?" demande Georges. "La Tour a 300 mètres de haut. Du haut de la Tour quand il fait beau il y a une vue formidable! Et tu peux faire une longue vue, si tu veux."

- (10) "Oui, oui! Bien entendu!" crie Claudette.
- (11) "Et puis, il y a le Quartier latin." ajoute la tante de Claudette. "Tu veux, sans doute, visiter l'Université de Paris et le 'Boul' Mich'?, le boulevard Saint-Michel. Il y a des étudiants de toutes les nations. Dans les cafés, les petits restaurants, les librairies, il y a toujours beaucoup d'animation, beaucoup d'activités."
- (12) "Et la Seine, le fleuve qui traverse Paris. Certainement tu vas marcher sur les quais de la Seine, n'est-ce pas?" demande Georges.
- (13) Pauvre Claudette! Tout à coup, elle est triste. Elle dit timidement: "Il y a un petit problème... Je n'ai pas d'argent."
- (14) "Ça ne fait rien!" dit Georges. "Mais nous allons ~~pas~~ dépenser grand-chose. Moi aussi, je suis toujours fauché. Mais j'ai une moto et à moto nous pouvons visiter tout Paris!"

II

Un étranger en France

Enfin c'est le mois de juin. Voilà Robert déjà à l'aéroport Charles-de-Gaulle. André Renaud, un ami de Robert, demeure dans la banlieue de Paris. Il rencontre Robert à l'aéroport.

L'autobus n'arrive pas tout de suite. Alors les deux amis entrent dans un snack bar. André demande du fromage avec du pain et du café. Robert demande simplement un coca.

Enfin, voilà l'autobus. André crie: "Tu as les valises, n'est-ce pas? Montons vite! J'ai les tickets."

"Oui, j'ai les valises. Montons donc!"

En route, dans l'autobus, les deux garçons parlent de Paris. Robert pose des questions, beaucoup de questions. Il demande tou-

lourds: "Qu'est-ce que c'est? Où sommes-nous?"

Robert admire les boulevards, les parcs et les monuments de Paris. Soudain il crie: "Tiens! Un gratte-ciel!"

"Mais oui, il y a des gratte-ciel à Paris. Tu es surpris? Paris a des monuments historiques et des maisons anciennes, c'est vrai! Mais il y a aussi des édifices très modernes."

"Et il y a des magasins élégants, des musées célèbres, des restaurants excellents et des cafés charmants. Paris est vraiment une ville magnifique!"

"D'accord! Mais Paris n'est pas la France."

"Comment?! Paris n'est pas la France?"

"Mais non! Beaucoup de touristes visitent seulement Paris. Mais les grandes villes comme Lyon, Marseille, Lille et Bordeaux sont aussi très importantes."

"Oui, oui! Bien sûr!"

"Mais les pêcheurs de Bretagne, les paysans de Normandie et les vignerons de Champagne et de Bourgogne n'habitent pas les grandes villes. Il est nécessaire de visiter aussi les petits villages."

"Bonne idée! J'ai maintenant des projets pour les vacances."

"Bon! Mais voici la maison. Nous arrivons. Et voilà maman et papa devant la maison."

NUMERAUX: la fraction (分数)

i. 汉语中有三个专门的分数的词, 它们是:

1/2 demi (a.) un demi

1/3 un tiers

1/4 un quart

- 2/3 的表达方法是 deux tiers
 3/4 的表达方法是 trois quarts
2. 除去这三个分数词外, 法文分数的写法均是: 分数的分子用基数词, 分数的分母用序数词, 如:
 1/5 — un cinquième
 3/8 — trois huitième
3. 如果分母数目过大, 序数词不好表达, 可以用介词 sur 来表示分数关系,
 1/98 — un sur quatre-vingt-dix-huit
 57/253 — cinquante-sept sur deux cent cinquante-trois

VOCABULAIRE

normand, e a.	诺曼底的
Normand, e	诺曼底人
la Normandie	诺曼底地区
Clôdette	克洛蒂特(女性人名)
Dumais	多米埃(姓)
une ferme	农场 ferme, 农场 农场主
un agriculteur	农业经营者 un agriculteur (男)
des céréales	谷物, 粮食
une pomme	苹果
une pomme de terre	土豆, 马铃薯
une vache	奶牛, 奶牛
un cochon (kɔʒɔ̃)	猪
excellent, e a. [skɛlɑ̃t]	杰出的, 卓越的
un vétérinaire	兽医
Caen [[kɑ̃]	卡昂(法国城市名)
enchanté, e a.	荣幸的, 高兴的 = content = satisfait
Georges	乔治(男性人名)
Léda	勒迪克(姓)
une liste	名单, 清单

compétition sportive
 faire la visite = visiter

célebre a.	著名的
une cathédrale	教堂
flâner n. v.	闲逛, 溜达了
le long de ... loc. prép.	沿着……
admirer v. t.	欣赏
Charles de Gaulle	夏尔·戴高乐
la Concorde	协和广场
élégant e a. [elɛʒɑ̃]	高雅的, 华贵的(常指)
Majesté	罗马博尔盖塞
une terrasse	露台
le Sacré-Cœur [sakʁe] dɛv. p.	圣心教堂
une vue	视觉; 视线; 视界; 景色
magnifique a.	壮观的; 卓越的
une vue sur ...	看到……的景观
actrice n. (女, 女演员)	女演员, 艺人
crier v. t.	叫, 叫喊
monter v. t. (上去, 上升)	登上
monter un a. dans ...	登上..., 乘坐...
du haut de ... loc. prép.	从……的高处
formidable a.	令人叫绝的, 了不起的
louer v. t.	租用 (louer 租, 租, 租某物给某人)
une longue-vue	望远镜
bien entendu loc. adv.	当然
un quartier [kwaʁtjɛ]	区, (居住的)街区
latin, e a. [latɛ̃, iɛ̃]	拉丁的
Le Quartier latin	拉丁区
ajouter v. t.	加, 补充(强)
sans doute loc. prép.	可能, 大概
une nation	民族
une librairie	书店
une animation	活跃

se promener sans but
 pendant la nuit

traverser v. t.	穿越, 横过
un quai (kɛ)	码头, 堤岸, 月台, 站台 (kɛ + la 站台 kɛ + la 站台)
tout à coup loc. adv.	突然, 忽然
timidement adv.	羞怯地
de l'argent	钱(部分)
Ça ne fait rien.	没关系
dépense: n. f.	花销, 花费
dépenser de l'argent	花钱
grand-chose n. m.	不太好的东西, 没价值的东西
(在行和 pas 一起使用)	pas grand-chose 没什么
* fauché: n. m.	(俗) 身无分文的
Renaud	雷诺(姓)
Robert	罗伯尔
déménager v. t.	居住
un snack bar	(美) 快餐店
un coca cola	可口可乐饮料
un ticket	(车)票, 券; 入场券
un parc (pɑʁ)	公园
soudain adv.	突然
un gratte-ciel n. m.	摩天大楼
(des gratte-ciel)	
être surpris: n.	感到吃惊, 惊讶
un édifice	建筑物 (bɛdifik)
un, une touriste n.	游客
Lyon	里昂
Marseille	马赛
Bordeaux	波尔多
pêcheur, an n.	渔民
la Bretagne	布列塔尼(地区)
vigneron, ne n.	葡萄种植者
la Champagne	香槟地区

Mettions nous en route! 收拾上路!

la Bourgogne	勃艮第地区	资料
nécessaire à	必需的, 必须的	dossiers nécessaires à
il est nécessaire de / pe	必须(有必要)做某事	description
en route	在路上	收拾

Ne soyez pas distraits! 请勿走神!
Soyez attentifs! 请注意!

NOTES

1. Une Normande visite Paris
由地区名词转换的形容词用来指人时, 第一个字母要大写。
如: un Parisien, une Lyonnaise.
2. Avec le lait des vaches ils font du beurre et du fromage.
句中 "Avec le lait des vaches" 原来位置在句末, 此处为了修辞上的效果, 把它提前。
3. L'Université de Caen 冈市位于诺曼底北部沿海地区。
4. Mais la vie dans une grande ville est bien différente de celle dans un petit village.
句中指示代词 "celle" 用来代替上半句中已提到过的 "la vie"。指示代词单用常见于口语。
5. La place Charles-de-Gaulle
戴高乐广场就是原来的星形广场, 是为纪念戴高乐将军而命名的。现在巴黎许多人称之为 "Charles-de-Gaulle-Arènes"。巴黎地铁的站牌上也是这样写的。
6. Et tu peux regarder les artistes qui dessinent dans la rue.
句中的 qui 是关系代词, les artistes 作先行词, 后面是由它引出的关系从句, 用来说明、解释或限定先行词。由 qui 引导的从句其人称、性和数要和先行词一致。
7. Le "Boul'Mich" 巴黎人的俚语。指圣-米歇尔大街。

GRAMMAIRE

1. 插入句中的主谓倒装 (Inversion du sujet dans les phrases incisives):

除去疑问结构中可使用主谓倒装方法外,还有许多情况下也可使用这种结构。例如在插入句中,主谓结构就需要倒装。请看例句:

- 1) Vous voyez, reprend-il, je suis très bien ici. “您看”,他接着说,“我在这里很好”。
- 2) Prenez des lunettes, dit Edgar. “带上眼镜”,埃德加说道。
- 3) “Mais oui, je vais visiter Montmartre!” crie Claudette. “当然,我要去看看蒙马特尔高地!”克洛黛特喊道。
- 4) “Et puis, il y a le Quartier latin”, ajoute la tante de Claudette. “再说,还有拉丁区可以去看看”,克洛黛特的舅妈加了一句。

法语中主谓倒装结构使用相当普遍,但范围各不相同。只有一点是相同的,就是当倒装的主语是人称代词时,它和谓语之间应加连字符“-”。

2. 地点专有名词前使用介词 à 还是 en? (Est-ce “à” ou “en” devant les noms propres de lieu)

在上述专有名词前使用 à 还是 en 是一个很复杂的问题。在相当一部分专有名词前使用什么介词是约定俗成的。这里只介绍一些有规律可循的介词使用方法。

- 1) 在词首为辅音字母的阳性名词前一般用 à (*), 如: au Canada, au Japon, au Maroc, au Brésil, aux Etats-Unis.

* 注意介词和专有名词冠词的融合

- 2) 词首为元音字母的阳性名词及阴性名词前,使用 en, 并去掉

56

冠词，

en Iran, en Afghanistan,
en France, en Chine, en Suisse.

3) 一般说来,法国旧省区专有名词前都使用 en, 而不管该名词是阴性还是阳性:

en Normandie, en Bretagne, en Picardie,
en Limousin.

上述三条基本规则并不适用所有情况,例外还是很多的。这些较特殊的地方只能靠同学在学习时多加注意,不断积累。

3. 形容词补语(Complément de l'adjectif)

一部分形容词后面可以有补语,用来补充形容词的意义。形容词补语可以是名词、代词、动词不定式,或一个从句。这些补语成分通常用介词或关系代词引导。请看例句:

1) Il est nécessaire de visiter aussi les petits villages. (动词不定式)

2) Nous sommes très heureux que vous êtes parmi nous. (用 que 引导的从句)

3) Le professeur est bien content de nous. (代词)

4) Êtes-vous satisfaits de ce résultat? (名词)

4. 复合句(1) (La phrase complexe)

法语句子分为两类:简单句 (la phrase simple) 和复合句。简单句由一个独立句 (la proposition indépendante) 组成, 只有一个变位动词。请看:

1) Nous nous sommes levés à six heures et demie.

2) Il n'est pas venu hier.

而复合句则由几个句子组成。下面就是复合句中的两种:

1) 并列句 (les propositions juxtaposées) 几个独立的分句用逗号或分号隔开,不用连词,便组成并列句:

*Il fait beau, le soleil brille.
Il chante, il se promène.* 他在唱歌, 他在散步。

(1) Il fait beau, il fait chaud.

(2) Il chante, il siffle, il se promène.

2) 并列句 (Les propositions coordonnées):

几个独立的分句用 *mais, et, ou, donc* 并列连词连接就可以组成并列句。如: *mais, et, ou, donc*

(1) Mais j'ai une moto et à moto nous pouvons visiter tout Paris.

(2) Tu viens ou tu ne viens pas?

(3) Il n'a pas écouté le professeur donc il n'a rien compris.

UN PEU DE PHONÉTIQUE

L'enchaînement (连音)

1. 相连的两个词之间如果没有停顿, 前一词尾辅音或元音与后一词的词首元音合读, 称为辅音连音或元音连音。

Pour aller à la Tour Eiffel, s'il vous plaît?

[pura-les-la-toufeil...]

2. Lisez et faites attention à l'enchaînement:

Il va à Paris avec eux.

Elle va à Nice avec elles.

Il mange à huit heures avec appétit.

Elle mange à neuf heures avec appétit.

Il écoute attentivement avec un élève.

Elle apprend cette langue en France.

UN PEU DE CIVILISATION FRANÇAISE

怎样致握手礼

法国幽默作家皮埃尔·达尼诺斯这样讲过: "Ce sont les

Anglais qui ont inventé le 'Shake-hand' et ce sont les Français qui s'en servent." 这话很幽默,但也多少说明了法国人是多么地爱握手寒暄。

在法国,握手致意是相当频繁的:每次见面或道别都要这样。当然,同一天内在同一地点见面多次可以免掉。

如果不握手,会被认为是冷漠或不礼貌的表示。

那么,碰到认识的人应该是谁先伸出手来呢?一般说来有三种情况:女人先向男人伸出手;年长者先伸出手;上级或地位高者先伸出手。

如果两对夫妇在街上相遇而又彼此认识,先是让两位妇女互相致意,然后两位男士向对方的夫人致意,最后才是两位男士互相致意。请注意下面几点:

1. 不可握住别人的手久久不放,久别重逢另当别论。
2. 也不可握手使劲地摇晃。
3. 直率而有力地握一下手,可以很好地传达友好的信息,但握手不是角力,请当心对方的筋骨和戒指! 手劲大的男士们更应注意。

EXERCICES ORAUX

1. Répondez aux questions du premier texte:

- 1) Qui est Claudette Daumier?
- 2) Où habite-t-elle?
- 3) Que fait son père?
- 4) Qu'est-ce qu'il cultive?
- 5) Que fait les Daumier avec le lait des vaches?
- 6) Qu'est-ce que les Normands aiment beaucoup?
- 7) Comment sont les fromages normands?
- 8) Dans quelle ville Claudette va-t-elle pour faire ses études secondaires?
- 9) Qu'est-ce qu'elle aime?

- 10) Qu'est-ce qu'elle veut être?
- 11) Où ira-t-elle étudier?
- 12) Pourquoi Claudette est-elle enchantrée?
- 13) Combien de semaines va-t-elle passer avec Georges?
- 14) Qu'est-ce qu'elle va connaître enfin?
- 15) Citez les monuments que Claudette veut visiter.
- 16) Où veut-elle fêter?
- 17) Que veut-elle admirer?
- 18) Que souhaite-t-elle visiter?
- 19) Qui est M. Leduc?
- 20) Que peut-on voir de la terrasse du Sacré-cœur?
- 21) Qui demeure à Montmartre dans les petites rues?
- 22) Comment est la vue du haut de la Tour Eiffel?
- 23) Qu'est-ce que Claudette peut louer là?
- 24) Qu'est-ce que la tante de Claudette lui propose de voir à Paris?
- 25) Est-ce que les étudiants du quartier Latin sont tous de nationalités françaises?
- 26) Les cafés, les restaurants et les librairies sont-ils animés?
- 27) Quel fleuve traverse Paris?
- 28) Pourquoi Claudette devient tout à coup triste?
- 29) Pouvez-vous expliquer le sens du mot "fauché"?
- 30) Que propose Georges?

2. Répondez aux questions du deuxième texte :

- 1) Robert est-il Français? Pourquoi?
- 2) Est-ce qu'il est déjà venu à Paris avant?
- 3) Quand est-il arrivé en France?
- 4) Qui est André Renaud?
- 5) Où habite-t-il?
- 6) Pourquoi est-il venu à l'aéroport?
- 7) Pourquoi qu'il a dû attendre Pauline?

60

- 8) Entre-temps (在这段时间里), qu'est-ce qu'ils ont fait?
 - 9) Est-ce qu'il y a une différence entre un restaurant et un snack-bar?
 - 10) Pourquoi Robert a posé tant de (如此多的) questions?
 - 11) Il y a beaucoup de monuments historiques à Paris, pouvez-vous en citer (列举出来) quelques-uns?
 - 12) L'aris n'est pas la France, pourquoi?
 - 13) Est-il aussi nécessaire de visiter les petits villages?
 - 14) Où sont les parents d'André?
3. Quelques questions pour vous:
- 1) Si (如果) vous allez en France, qu'est-ce que vous visiterez?
 - 2) Avec qui souhaitez-vous de faire un voyage?
 - 3) Combien de mètres de haut a la Tour Eiffel?
 - 4) En quelle année est-on construit cette Tour?
 - 5) Pourriez-vous présenter Paris à vos camarades?
4. Choisissez la bonne solution:
- 1) Claudette Daumier est
 - a. lycéenne.
 - b. étudiante.
 - c. vétérinaire.
 - 2) La mère de Claudette
 - a. travaille dans la petite ville voisine.
 - b. travaille à Coen.
 - c. travaille avec M. Daumier.
 - 3) Claudette est enchantée parce que
 - a. elle va étudier à Paris.
 - b. elle va voir son cousin Georges.
 - c. elle va voir la capitale.
 - 4) "Bien entendu" veut dire (意思是):
 - a. j'ai bien entendu cela.

- b. bien sûr.
c. d'accord.
- 5) "Pauvre Claudette" veut dire:
a. Claudette fait pitié (令人可憐).
b. Claudette est fautive.
c. Claudette est très pauvre.
- 6) André et Robert sont entrés dans un snack-bar parce que:
a. ils ont faim tous les deux.
b. ils ont voulu le visiter.
c. l'autobus n'est pas encore arrivé.
- 7) "Paris n'est pas la France" veut dire:
a. Paris ne fait pas partie de la France.
b. Paris ne représente (代表, 表現) pas la France.
c. Paris ne représente pas toute la France.

5. Exercices structuraux :

1) sur le passé composé :

— Paul! va ouvrir la fenêtre!
— Maman, je l'ai déjà ouverte!

- (1) — Paul! sais-tu ce que j'ai déjà écrit.
(2) — Surtout fais tes devoirs tout de suite!
(3) — Mes enfants! fermez la télé! je l'ai fermée.
(4) — Chéri! couche-toi vite! je me suis déjà couché.
(5) — Claudette! écris une lettre à ton cousin!

— Est-ce que Monique part aujourd'hui?
— Oui, elle est partie il y a une heure.

- (1) — Catherine vient dans la classe? Elle y est venue il y a 1 heure.
(2) — Les filles arrivent?
(3) — Luc et Paul viennent quand?

Il y est arrivé

(4) — A quelle heure arrive le train de Lyon?

- Claudette va présenter sa longue liste de projets aux Leduc?
 — Mais oui, elle le leur a présentée hier.

- (1) — Elle va vous rendre cette cassette? *Elle nous l'a rendue*
 (2) — André va t il expliquer cette question à Marie? *Il la lui a*
 (3) — Vas-tu écrire une lettre à tes parents? *Je la leur expliquerai.*
 (4) — Combien de monuments va t elle visiter? *Si écoute.*
Elle en a visité trois.

2) sur le futur simple:

- J'étudie le français maintenant. Et toi?
 — Moi aussi, je l'étudierai l'an prochain.

- (1) Il visite Paris. Et Catherine? *Elle y fera la visite. En la*
 (2) Tu as été en Chine. Et eux? *Ils y iront. Ils y feront*
 (3) Nous visiterons la France. Et vous? *Moi aussi, je la visiterai.*
 (4) Je suis allé à la Grande Maraille. Et toi? *Maraille moi aussi. ? y irai*

- Voulez-vous passer cette lettre à Manique?
 — D'accord. Je la lui passerai demain matin.

- (1) Veux-tu aller ^à au ^à ~~au~~ ^à ~~au~~ bar avec moi? *J'y irai avec toi.*
 (2) Voulent-ils revenir voir le professeur? *Ils le ~~revenir~~ ^{visiteront} reviendront le soir.*
 (3) Voulez-vous nous rendre notre longue vue? *Je vous la rendrai.*
 (4) Veut-elle faire ces exercices avec nous?

- Il fait très beau aujourd'hui.
 — Demain, il fera aussi beau.

- (1) Il neige aujourd'hui.
 (2) Il fait sombre aujourd'hui.
 (3) Il pleut aujourd'hui. *pleuvra.*
 (4) Le ciel est bleu aujourd'hui.
 (5) Il fait du vent aujourd'hui.

3) sur le complément de l'adjectif:

— J'aime bien ce film, et toi?
 — Moi aussi, je suis très content de ce film.

- (1) Je suis bien heureux de connaître la France, et vous?
 (2) Il est enchanté de faire votre connaissance, et vous?
 (3) Jacqueline est très triste de la mort de son amie, et Luc? *lui aussi. il en est triste.*
 (4) Vous êtes surpris des magnifiques monuments de Beijing, et Catherine? *elle aussi. elle en est surprise.*

6. Exercices sur les mots et expressions:

1) Ça ne fait rien.

— Pardon, je n'ai pas d'argent.
 — Ça ne fait rien, j'en ai.

- (1) — Excusez-moi, je n'ai pas fait mon devoir.
 (2) — Pardon, j'ai oublié de vous donner ce livre. *je re le donne.*
 (3) — Excusez-moi, j'ai cassé une tasse. *en acheterai une tasse.*
 (4) — Pardon, je suis en retard. *Un verre de champagne. j'en ai deux.*

2) Il est nécessaire de faire qch.

— Faut-il encore faire cela?
 — Oui, il est nécessaire de faire cela.

- (1) — Faut-il encore présenter notre amie à Luc? *de la lui présenter*
 (2) — Faut-il encore relire (重读) ce texte? *de la relire.*
 (3) — Faut-il encore monter à la Tour Eiffel pour voir tout Paris? *il y monter pour le voir.*
 (4) — Faut-il encore aller au Sacré-Coeur pour faire la messe? *il y aller.*
 (5) — Faut-il encore acheter un autre dictionnaire français-chinois pour pouvoir traduire ce roman? *il faut acheter un autre dictionnaire pour pouvoir le traduire.*

3) présenter qn (ou qn) à qn.

— Qui est cette jeune fille?
 — Tu ne la connais pas? Alors dis au professeur de nous la présenter!

- (1) — Cette machine sert à quoi?
 (2) — Qui est ce monsieur? *dis lui de nous le présenter!*
 (3) — Je n'ai jamais vu ce dictionnaire.
 (4) — C'est notre nouveau professeur français!
 (5) — Paul a visité ce beau théâtre hier soir.

4) enchanté, e

— Voici Monsieur Jacques Dupont.
 — Enchanté, Monsieur.

- (1) — C'est Mademoiselle Li Mei.
 (2) — Voici notre professeur français, M. Dumont.

7. Exercices divers:

1) Écris en français:

二分之一 三分之二 四分之一 四分之三
 八分之三 六分之一 四十分之二十七
 九十五分之十二 五分之四

2) Effectuez en français les opérations suivantes:

17 + 86 = 345 - 286 = 316 × 2 =
 156 - 3 = 560 - 8 = 333 × 3 =

3) Formez des questions avec "Comment, où et quand":

- (1) Il va visiter tout Paris. *En quel saison? En combien de temps va-t-il visiter tout Paris?*
 (2) Dans les cafés il y a toujours beaucoup d'animation. *Partout?*
 (3) Vous restez chez vous.
 (4) Elles sont charmantes.

Il y en a cent.

65

(5) Nous sommes maintenant.

(6) Il arrive trop tard.

4) Formez des phrases avec les mots donnés:

(1) Sophie / voir / soir / film / hier.

(2) avoir / Robert / une / facile.

(3) langage / demander / café / André.

(4) modernes / Paris / édifices / il / avoir / y.

(5) aussi / les / important / grand / être / ville / Marseille / comme.

(6) ne/ville/les/habités/pêcheurs/pas
*Les pêcheurs habitent pas les grands villes
 en ville. comme Marseille*

5) Faut-il mettre "de, de l', de la ou des"?

(1) Claudette a du fromage, n'est-ce pas? *est aussi très important.*

(2) Les enfants boivent de l' eau.

(3) Monique demande de la salade.

(4) Les filles demandent de la viande.

(5) Il prend du pain.

(6) Nous avons des amis français.

(7) Les garçons ont de argent.

6) Faites une phrase sur chacun des sujets suivants:

(1) la ville de Paris

(2) Notre Dame

(3) la Tour Eiffel

7) La compréhension rapide.

Claudette : Oh alors-nous aujourd'hui?

Georges : Aux quais de la Seine. Tu peux regarder les gens qui descendent.

C : Parfait! Je vais parler aux artistes aussi.

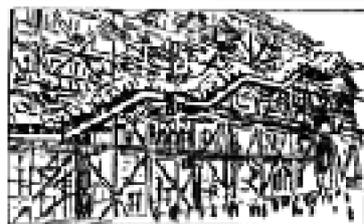
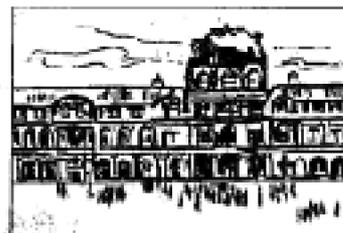
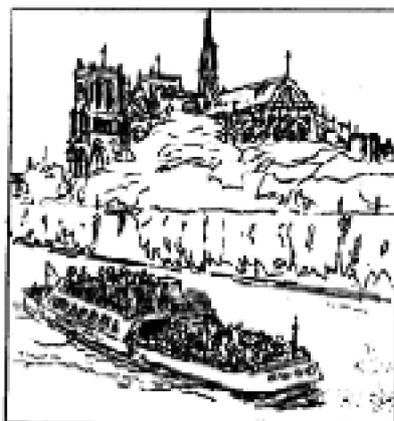
G : Veux-tu aller à moto?

C : Bien sûr! J'adore (非常喜爱) la moto!

G : Bon! Allons-y!

Corrigez les fausses réponses (把错误答案改正过来):

- (1) Claudette y va à moto; Georges y va en autobus.
 - (2) Tous les deux vont à la Tour Eiffel.
 - (3) Claudette n'aime pas du tout la moto.
 - (4) Ils vont dîner.
 - (5) Claudette va simplement regarder les artistes dessiner.
- 8) Faites des phrases avec les expressions suivantes:
- (1) monter un escalier 上楼
 - (2) monter une machine 安装机器
 - (3) monter dans sa chambre 上楼回家
 - (4) monter dans un autobus (train, taxi) 上车
 - (5) monter à cheval 骑马
 - (6) monter un (à) vélo, moto 骑自行车
 - (7) monter sur un bateau, monter à bord 上船
 - (8) monter en avion 上飞机
 - (9) monter à Paris (à Beijing) 北上巴黎 (从南到北)
 - (10) le soleil monte
- 9) Vous venez de visiter la capitale française, vous présentez Paris à vos amis; puis vos amis vous posent des questions sur Paris.
- 10) C'est la première fois que vous êtes venu en France, votre voisin est Français, vous lui demandez les renseignements nécessaires.
Attention: N'oubliez pas les formules de politesse!
- 11) Commentez les images:



EXERCICES BORIIS

1. Complétez avec un mot convenable:

1) Georges et Claudette font un voyage à _____

68

- 2) Georges est le _____ de Claudette.
- 3) La mère de Georges est la _____ de Claudette.
- 4) Les étudiants marchent _____ les quais.
- 5) La Seine _____ la capitale française.
- 6) Il y a des _____ à la ferme.
- 7) La Normandie fait du _____.
- 8) Les artistes dessinent dans la _____.
- 9) Le professeur est _____ le tableau.
- 10) Le garçon monte dans _____.
- 11) Les _____ habitent dans les petits villages.
- 12) Les Renault _____ dans la banlieue de Paris.

2. Complétez avec la forme convenable de l'adjectif.

- 1) Les amies de Michel sont jolies _____.
- 2) Les filles sont charmantes _____.
- 3) Marc est fatigué _____.
- 4) Maman et Catherine sont occupés _____.
- 5) Les enfants sont tristes _____.
- 6) Les coeurs sont jeunes _____.
- 7) Mme Martin n'est pas très âgée _____.
- 8) La Tour Eiffel est magnifique _____.
- 9) Comme elles sont pauvres _____.
- 10) La cuisine chinoise est excellente _____.
- 11) Notre-Dame est une cathédrale célèbre _____.

3. Complétez avec "à la, à l', au ou aux".

- 1) Elle parle _____ l'homme.
 - 2) Marie n'est pas _____ Irène.
 - 3) Les garçons parlent _____ filles.
 - 4) Nous arrivons _____ aéroport.
 - 5) Nicole est _____ maison.
- à + la = aux

- 6) Michel parle avec ^与 ses amis de Susanne.
- 7) Elle pose la question à ^向 la fille.
- 8) L'autobus n'arrive pas au ^到 restaurant.
4. Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient:
- Vous ^{你们} (passer) une bonne journée hier? ^{过得}
- Comme d'habitude, nous ^{我们} (aller) en bibliothèque. Vous ^{你们} (savoir), nous ^{我们} (passer) toujours les week-ends là-bas.
- Oui, oui, mais payement vous ^{你们} (être) pour manger?
- Ma femme ^{我的妻子} (s'occuper) des repas. Moi, je ^我 (faire) seulement les courses.
- Ce ^这 (être) déjà pas mal? ^{已经}
- Et vous, quel est ce que vous ^{你们} (faire) hier? ^{做了}
- Nous ^{我们} (sortir) pas. Nous ^{我们} (rester) à la maison.
- Pourquoi?
- Vous savez en ^在 (être) si bien chez soi!
5. Complétez les phrases avec les verbes suivants au temps convenable:
espérer, expliquer, faire, raconter, présenter, se sentir, laisser, salber
- 1) Je suis enchanté de faire votre connaissance.
- 2) Nous n'avons pas bien compris cette leçon. Le professeur nous la explique encore une fois la semaine prochaine.
- 3) Paul est très drôle (有趣的). Il a toujours des histoires amusantes à nous raconter.
- 4) Claudette espère devenir vétérinaire.
- 5) Pourquoi tu n'es pas salué vieux monsieur?
- 6) Il faut apprendre les étudiants s'occuper eux-mêmes de leurs études.
- 7) Notre professeur a travaillé toute cette nuit, c'est pourquoi il se sent très fatigué en ce moment.
- 8) Je suis vraiment très heureux de vous présenter mon ami Robert Lepont.
6. Remplissez les blancs par une préposition convenable:

- 1) Claudette veut bien monter sur la Tour Eiffel.
 - 2) Il est vraiment nécessaire de laisser les étudiants travailler tout seuls.
 - 3) Le long de la Seine, on peut trouver beaucoup de monuments historiques.
 - 4) Près de Montmartre, des artistes dessinent dans la rue pour les touristes.
 - 5) Hier soir, Claudette et son cousin sont allés se promener au le centre-ville puis ils ont marché sur le quai de la Seine.
 - 6) André a embauché (借走) Robert chez ses parents.
7. Ecrivez une lettre à votre ami (e) pour l'inviter à venir visiter Beijing. Formulez un projet de voyage à Beijing.

8. Verbes:

Les quatre derniers paragraphes du premier texte:

9. Traduisez en français:

种植谷物	能看到整个北京城
深感荣幸	翻着书大声喊叫
沿着河边	从房顶的高处
欣赏景物	没关系
马上, 立即	花了很多钱
	有心要做某事

10. Thèmes:

- 1) 巴黎的名区古迹很多, 有凯旋门, 埃菲尔铁塔, 巴黎圣母院等等。
- 2) 我将非常高兴能够认识你的朋友们。你能把他们介绍给我吗?
- 3) 上个月他去了趟上海, 花了很多钱。
- 4) 巴黎并不就是法国。要想了解真正的法国, 那就要到各处都看看。
- 5) “长途汽车已经来了! 你带着行李吗? 快点上车吧。我已买好车票”

了!”

- 6) — 你什么时候能带我到塞纳河畔去逛逛,看看巴黎的夜景呢?
 — 好的!我们现在就去吧。
 — 走着去还是坐车去?
 — 当然是走着去 (à pied),你说呢?
 — 好!走吧。
- 7) (Faustant) 上个月,我的朋友王明去法国参加一个学术讨论会 (le colloque), 呆了两星期。他利用这段时间参观了整个巴黎。那些著名的名胜古迹真是美极了。他回国后向我们讲了他的巴黎之行。我们也很想有机会去看看这个迷人的城市。

LECTURE

Le Quartier Latin *巴黎的拉丁区*

Le quartier Latin est un quartier de Paris sur la Rive gauche de la Seine. C'est un vieux quartier avec beaucoup de vieilles rues. C'est ici que fut fondée, en 1253, l'Université de Paris, la Sorbonne. C'est aujourd'hui un centre universitaire où l'on rencontre des étudiants de toutes les nationalités.

Il y a des librairies et des papeteries. Il y a aussi des restaurants et des cafés bon marché et beaucoup de cinémas et de petites boutiques. Le "Bon-Mich" (le boulevard Saint Michel), une des artères principales, est très animé.

Vous demandez pourquoi on appelle ce quartier le quartier "Latin"? Tout simplement parce que le latin a été la langue officielle des étudiants jusqu'en 1789.

VOCABULAIRE

une rive

河岸

une papeterie

文具店

72 2 papeterie

bon marché a. être.

une boutique

une artère

animé a.

officiel, le a.

fut

便宜的

小商店

动脉, 交通干线

活跃的, 热闹的

官方的, 正式的

être 的简单过去式第三人称单数