



HAL
open science

Conception contextualisée des manuels chinois de français : exemple d'analyse de Le Français de 1992

Bingjie Yun

► **To cite this version:**

Bingjie Yun. Conception contextualisée des manuels chinois de français : exemple d'analyse de Le Français de 1992. Manon Boucharéchas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim Abouwarda, Alexis Ladreyt. Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22, , 2024, 10.5281/zenodo.13623170 . hal-04700235

HAL Id: hal-04700235

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04700235v1>

Submitted on 17 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

CONCEPTION CONTEXTUALISEE DES MANUELS CHINOIS DE FRANÇAIS : EXEMPLE D'ANALYSE DE *LE FRANÇAIS DE 1992*

Bingjie YUN

bingjie.yun@etu.univ-amu.fr

Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

1. Introduction

La dynamique de l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) du français comme spécialité universitaire en Chine se traduit par la croissance des programmes universitaires dédiés au français. Selon les données statistiques du rapport *La langue française dans les universités chinoises* réalisé par l'ambassade de France en Chine, la Chine comptait 32 universités ayant une spécialité ou un département de français en 1999 et plus de 140 universités jusqu'en 2014. Cette croissance est exponentielle (Bel, 2017). De nos jours, cette dynamique est toujours observable et impacte non seulement le nombre d'apprenants et de programmes offerts, mais aussi la qualité de l'enseignement (recrutement croissant des enseignants, optimisation des dispositifs pédagogiques, échanges d'expériences et échanges scientifiques multipliés, accroissement des formations, etc.). Parmi tous ces efforts, la conception des manuels et leur actualisation représentent toujours un domaine clé. À partir des années 1990, on compte cinq séries de manuels chinois de français adressées à l'E/A du français comme spécialité de licence. Dans notre projet de thèse, nous étudions sur la conception contextualisée des différentes générations de manuels : celle des années 1990, celles des années 2000 et celle des années 2010. Cette contribution présente une analyse d'un manuel de la première génération intitulé *Le Français* et publié en 1992 puis réédité en moyenne une dizaine de fois jusqu'en 2003 avec un tirage remarquable (Xu, 2020 : 380). Son succès et son omniprésence actuelle sur le marché chinois et dans la « francophonie universitaire chinoise » (Bel, 2017) ont attiré notre attention. Pourquoi cette légende du manuel *Le Français* persiste-t-elle encore jusqu'à présent ? Pour y répondre, nous proposons une analyse du point de vue de la *contextualisation didactographique* (Galisson, 1994) et particulièrement une analyse du positionnement de l'objectif communicatif (ci-après OC) par rapport à l'objectif linguistique (ci-après OL) et aux objectifs non linguistiques dans ce manuel.

2. Manuel et contextualisation didactographique

Dans cette section, nous présentons brièvement notre objet d'étude – *Le Français* de 1992 et notre phénomène d'étude – la *contextualisation didactographique* réalisée dans ce manuel.

2.1. *Le manuel étudié*

En novembre 1987, le ministère de l'Éducation chinois réunit à Jinan une dizaine d'instituts de langues étrangères et universités pour discuter de la rédaction d'un nouveau manuel de français. L'Université des Langues étrangères de Beijing a joué ensuite le rôle de concepteur principal d'ouvrages pédagogiques pour l'enseignement spécialisé du français à l'université. Son équipe pédagogique dont le rédacteur en chef était Ma Xiaohong a donné naissance à une série de manuels, sous le nom de *Le Français* (法语 fayu), chez l'édition chinoise *Foreign Language Teaching and Research Press* en 1992. Les quatre volumes de ce manuel sont destinés à couvrir successivement les quatre semestres des deux premières années de licence, soit le cycle de base des études de licence. Le manuel *Le Français* (ci-après *LF*) est encore utilisé aujourd'hui, bien que les volumes I et II aient été remaniés, les volumes III et IV sont toujours les versions de 1992.

2.2. Contextualisation didactographique

À partir de la fin des années 1950, face au déclin du statut du français comme langue universelle au profit de l'anglais et d'autres langues, la France a envisagé de persévérer dans la diffusion culturelle et politique du français comme langue pratique de communication en partage, en promouvant le plurilinguisme ouvert¹ (Cros, 2016). Le champ du FLE (Français Langue Étrangère) est ainsi né du résultat de concessions pour maintenir le statut du français comme langue de culture internationale (*Ibid.*) et a fait émerger une spécialisation disciplinaire : la didactique du FLE. Il ressort de là que la distinction entre la didactique du français langue maternelle et étrangère résulte de celle de deux statuts du français, donc d'une réinterprétation du contexte d'ordre linguistique. Dès lors, ce contexte linguistique était considéré comme déterminant pour l'apprentissage : comparaison entre la langue-cible et la langue-source, proscription de la langue première des apprenants, différences entre langue maternelle et langue étrangère considérées comme causes d'erreurs, etc. (Castellotti & Moore, 2008 ; Galisson, 1994 ; Porquier & Py, 2004). Néanmoins avec l'évolution et l'autonomisation de la discipline qui devient didactologie/didactique des langues-cultures vers le milieu des années 1980, la dimension linguistique et géolinguistique ne constituait plus le seul paramètre contextuel qui déterminait l'E/A du français. La France ayant délaissé son ambition initiale de nature politique et institutionnelle en faveur du statut du français dans le monde, les institutions chargées de la diffusion et de l'enseignement du français ont commencé à appréhender cette discipline dans une plus large complexité. Par la suite, la didactique a évolué vers une meilleure prise en compte des besoins de l'apprenant, de sa culture et du contexte social. Cette évolution s'est accompagnée de la reconnaissance des situations pédagogiques diverses, marquée par la distinction terminologique (français langue seconde, français fonctionnel, français sur objectifs universitaires) et l'apparition des notions (telles que compétence de communication ou culture éducative) et des ouvrages clés (*Un Niveau-Seuil* et le *CECRL*). Tout cela témoigne de la volonté d'embrasser l'ensemble des variables susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage, telles que les spécificités sociolinguistiques du français, les conditions sociales de la communication et les caractéristiques des apprenants. Celles-ci englobent les besoins communicatifs des apprenants, leurs pratiques linguistiques, leur identité culturelle et leur identité reconnue comme « acteur social ». C'est ce que l'on appellera plus tard *contextualisation* cette

« prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques. » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 449).

Ainsi, la contextualisation se réalise et représente une nécessité depuis toujours contre l'universalisme. Elle s'accompagne d'une interprétation de plus en plus affinée du contexte et une reconfiguration en forme d'élargissement du contexte (micro-linguistique vers macro-géo-socio-politico-linguistique) (Castellotti, 2014).

Parmi les trois modes opératoires (didactologique, didactographique et didactique) dans le domaine de la didactique des langues-cultures balisés par Galisson, l'intervention didactographique renvoie à la réalisation de matériels dont les manuels. Elle part de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques planifiés par les universités, les centres de recherche, etc., pour accueillir tel ou tel type de classe, de public ou de situation (Galisson, 1994 : 32). Dans le cadre de cet article, nous désignerons par *contextualisation didactographique* l'évaluation diagnostique des paramètres contextuels avant la rédaction des manuels et leur prise en compte par les concepteurs pendant la rédaction. Notre recherche se revendique également

¹ Le français de l'après-guerre est menacé surtout par l'anglais, la France préconisait ainsi un plurilinguisme restreint et universel franco-anglais pendant la première décennie suivant la guerre.

d'une action de contextualisation qui consiste à attribuer des significations à un phénomène (conception des manuels) qui est pensé comme contextualisé avec d'autres phénomènes que nous choisissons d'inclure dans le contexte en tant que paramètres contextuels efficaces (cf. section 3.3). (Blanchet, 2012 : 17). De ce fait, le contexte n'est pas donné, mais explicitement mobilisé dans l'interprétation de la conception des manuels. Nous ferons donc un usage interprétatif direct du contexte en amont (*Ibid.* : 15) pour comprendre la conception finale de cet ancien manuel.

3. Visée et schéma d'analyse

À partir de la fin du 19^e siècle, l'évolution des besoins sociaux implique la maîtrise effective de la langue comme un moyen de communication (Puren, 2012 : 66) ; Germain, 1993 : 127). Ensuite, à partir des années 1970, c'est la *compétence de communication* (Hymes, 1972) qui est le plus souvent revendiquée comme objectif prioritaire (Richterich, 1985 : 47). Il apparaît alors clair que le développement de la compétence de communication ne peut se limiter au travail sur le système linguistique. Selon certains auteurs, notamment Coste (1978), Canale et Swain (1980), Moirand (1982), Bergeron, Desmarais et Duquette (1984), Gohard-Radenkovic (1990), les auteurs du CECRL (2001) et Goullier (2007) (Hamlaoui, 2018 : 182), l'OC implique la composante linguistique et les composantes non linguistiques associées à des qualificatifs tels que « textuelle »², « référentielle », « situationnelle », « sociolinguistique »³, « stratégique », « discursive », « socioculturelle », « sémiotique », « pragmatique » et « interactionnelle », entre autres. On entend ici par la composante linguistique tout ce qui relève de la description formelle de la langue. Pourtant, il n'est pas évident de définir de manière distincte ce que recouvrent certaines composantes non linguistiques. Le flou de ces frontières et le manque de description des normes sociales propres à la langue cible posent plus ou moins problème pour les chercheurs ou les concepteurs de matériels didactiques (Bérard, 1991 : 21).

Il en va de même pour l'objectif d'E/A du français comme spécialité défini à l'échelle nationale en Chine. Dans le *Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base* en application depuis 1988, la Commission nationale de l'Éducation a défini l'objectif d'E/A comme « faire acquérir les connaissances linguistiques basiques (phonétique, grammaire, lexique) et les quatre habiletés langagières basiques (écouter, parler, lire, écrire) pour une compétence de communication » (pp. 1, 5). En revanche, les composantes non linguistiques dans l'OC ne sont pas vraiment définies ni concrétisées. On y a simplement souligné l'aspect socioculturel (p. 7) et annexé une « Table des actes et des notions » (pp. 160–176) ainsi qu'une « Table de thèmes » (pp. 184–186) en s'inspirant du *Niveau-Seuil* et de certains manuels français.

De ce fait, au lieu de vérifier l'enchaînement des différentes composantes pour une vraie compétence communicative et de repérer ce à quoi chaque composante renvoie exactement dans le manuel, notre focus sera plus dédié au positionnement de l'OC par rapport à l'OL et à l'ensemble des objectifs non linguistiques.

Lors de la conception du matériel pédagogique, un cours doit être pensé en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs d'apprentissage listés généralement dans la table des matières ainsi que des données sélectionnées en fonction des objectifs et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation (Courtyllon, 2003 : 32). Besse (1985 : 14-15) montre que l'analyse des manuels comprend :

² Cette composante implique essentiellement des phénomènes de cohésion et de cohérence. Il s'agit non seulement de la connexion des éléments linguistiques d'ordre syntaxique et sémantico-pragmatique, mais aussi de l'adéquation entre la progression de discours et celle de la situation (progression thématique et pragmatique). (Moirand, 1982 : 111).

³ Cette compétence est l'interface des réalisations linguistiques et des faits sociaux, mais se concentre essentiellement sur les schémas sociaux et les représentations associées à l'emploi, plutôt que sur la compréhension du système linguistique.

« d'une part l'ensemble des éléments constitutifs d'un manuel (dialogues, textes, images, enregistrements, etc.), d'autre part les normes d'utilisation ou les pratiques de classe préconisées par les auteurs pour la mise en œuvre pédagogique de ces éléments. ».

Concernant les « éléments constitutifs », nous y associons la notion de *données* proposée par Courtyllon (2003). Par « normes d'utilisation », nous entendons les activités de compréhension et celles de réflexion sur la langue et par « évaluation », nous entendons les activités de systématisation et celles de production. En conséquence, nous analysons les objectifs déclarés explicitement dans les introductions/les avant-propos et ceux qui sont intégrés dans les contenus bien structurés et récapitulés dans les tables des matières (Richterich, 1985 : 43,78). En parallèle, nous analysons le contenu des leçons pour observer la façon de positionner les objectifs dans les données (Courtyllon, 2003) sélectionnées et les activités établies. Nous distinguons deux types de données : *données discursives* (documents déclencheurs) et *données explicatives* (connaissances sur l'objet-langue) ainsi que trois types d'activités : *activités dans le parcours de compréhension*, celles de *systématisation* et celles de *production* (il n'y a pas d'activités de réflexion sur la langue dans ce manuel). La structure d'analyse peut se résumer de manière suivante :

Positionnement de l'OC	
Avant-propos	Table des matières

Tableau 1 - Positionnement de l'OC

Façon de positionner l'OC				
Données sélectionnées		Activités pédagogiques		
Données discursives	Données explicatives	Activités de compréhension	Activités de systématisation	Activités de production

Tableau 2 - Façon de positionner l'OC

4. Positionnement de l'OC dans *Le Français*

Cette section se divise en deux grandes parties. Comme vu précédemment, nous allons caractériser d'une part le positionnement de l'OC à travers l'analyse des objectifs globaux positionnés dans l'avant-propos et celle des sous-objectifs séquentiels mentionnés dans la table des matières. D'autre part, nous allons clarifier la façon de positionner l'OC par rapport à l'OL et aux objectifs non linguistiques à travers l'analyse des données et des activités.

4.1. *Avant-propos & Table des matières*

L'objectif du manuel est défini ainsi : apprendre aux apprenants la phonétique, la grammaire ainsi qu'à communiquer en français (Pu et al., 2005 : 76). Dans cette formulation de l'objectif, nous comprenons que la maîtrise de l'OC passe par celle de l'OL et que communiquer « en » français insiste en effet sur la prédominance de la composante linguistique dans la communication par rapport aux autres composantes de la compétence de communication. En outre, le rédacteur Ma Xiaohong confirme que la documentation du manuel provient de certains manuels communicatifs français tels que *Sans frontières, la Civilisation française, Espaces* (Ibid. : 77). Le manuel a donc fait entrer certaines idées communicatives pour « créer un style et une formule de rédaction rénovateurs » d'après l'avant-propos.

Dans la table des matières (Fig. 1), les concepteurs ont proposé une division des unités didactiques par leçons numérotées et les textes à étudier sont nommés « Dialogue », sans titre. À partir de la leçon 11 du Tome 1, l'ajout des titres pour les textes laisse entrevoir le thème de la leçon, par exemple « À la cantine », « Au

restaurant» et « Le dîner chez les Rémy » qui évoquent le thème « Les repas » ; « Une Normande visite Paris » et « Un étranger en France » évoquant le thème « voyage en France ». Plus tard, dans certaines leçons du Tome 2 et dans la plupart des leçons du Tome 4, les auteurs ont attribué un thème à chaque leçon tels que « Le sport et les Français », « La conscience professionnelle », « Les faits divers ». Globalement les situations de communication deviennent plus explicites. Dans les quatre tomes, les points linguistiques à apprendre de chaque leçon sont toujours annoncés. En ce qui concerne le volet non linguistique, avec l'augmentation du niveau, apparaît la rubrique « Civilisation » qui propose des contenus non linguistiques en faveur de l'OC à l'instar de « Politesse » et « Coutumes françaises ». Les éléments notionnels-fonctionnels émergent quelquefois dans la table des matières du Tome 2 comme « Unité de mesure » pour demander et dire le poids, la surface, la vitesse, etc. À partir de la leçon 4 du Tome 4, les éléments notionnels-fonctionnels sont mélangés dans la section « Grammaire » tels que « Expression de la conséquence » qui dresse un bilan de différentes expressions et structures pour exprimer la conséquence, « Expression de la manière » qui fait le point sur les différentes façons d'exprimer la manière. Il existe en outre des listes de vocabulaire thématique et des expressions fonctionnelles présentées respectivement comme « Vocabulaire complémentaire » et « Expressions utiles » à l'intérieur de la leçon, comme le vocabulaire du thème « Famille » dans la leçon 11 du Tome 1 et les expressions pour demander le prix dans la leçon 5 du Tome 2, mais ils ne se trouvent pas dans la table.

* TABLE DES MATIERES *	
Introduction	10
常用缩略语表	12
Leçon 1	1
[a][e][i][f][k][l][n][p][t][s][w]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	syllabe, syllabe ouverte et syllabe fermée, accent
Règles de prononciation: 音节、开音节与闭音节、重音	
Notes: 主语人称代词、疑问形式	
pronoms personnels sujets, interrogation	
Leçon 2	13
[a][y][m][j][v][s]	
Texte: 1. Dialogue	Consonnes voisées et non voisées, groupe rythmique, liaison
2. Dialogue	
Règles de prononciation: 清浊辅音、长音、节奏组、联诵	
Notes: 语调、冠词、语言层次	
intonation, article, registres de langue	
Leçon 3	24
[ə][u][s][g][r]	
Texte: 1. Dialogue	
	1
Leçon 12	182
Textes: 1. La chambre 205	
2. La chambre de LI Ming	
3. Une lettre de Laurence	ajout des titres
Comptes: 101—1000	
Grammaire: 1. 品质形容词	adjectifs qualificatifs
2. 缩合冠词 (au, aux)	articles contractés : au, aux
3. de 用于否定句中	« de » dans la négation
4. 直接宾语和间接宾语	complément d'objet direct & indirect
Civilisation: 法国大学生的住房	
Lecture: 1.—2. Villa à louer	
3. Une villa formidable!	
Leçon 9	277
LES AVENTURES	ajout du thème
Textes: I. Premier bivoac	
II. "Une marguerite qui vole"	
Grammaire: L'expression de la manière (方式的表达)	
Civilisation: D'où viennent les noms français?	
Lecture: Robinson dans son île	
2. Dialogue	prononciation de g ; enchaînement
Règles de prononciation: 字母 g 的发音、连音	
Notes: 冠词、特殊疑问句	
article, interrogation partielle	
Leçon 4	36
[œ][œ][b][d]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	prononciation de x, h ; élision
Comptes: 1—10	
Règles de prononciation: 字母 x 的读法、字母 h、省音	
Notes: 语调、阴性和单复数	
intonation, genre et nombre	
Leçon 5	49
Cours de révision:	consonnes finales prononcées ;
Structure 1. Structure 2	prononciation de c, g, e ; groupes consonantiques
Structure 3. Structure 4	
Règles de prononciation: 词末发音的辅音字母、字母 c, g 的读法、字母 e 的读法、辅音群	
Notes: 名词的阳性、单复数、ne... pas、疑问句	
genre et nombre des noms, négation avec ne... pas	
Leçon 6	61
[é][œ][j][ij]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	
Comptes: 11-15	
Règles de prononciation: 鼻化元音、音节的划分	
Notes: 普通名词与专有名词、法国人的名字、il y a...	
Leçon 11	235
Textes: 1. A la cantine	
2. Au restaurant	
3. Le dîner chez les REMY	
Comptes: 200 000—100 000 000	
Grammaire: 1. 部分冠词	
2. 代词 en	
3. 重读人称代词	
4. 命令式	
Civilisation: 法国人的一日三餐	
Lecture: Dans un restaurant "fast food"	
Leçon 12	370
LE CHOC DU CHOMAGE	
Textes: I. Chômage—fléau social français	
II. Dix-neuf mois en marge	
Grammaire: L'expression de l'opposition (对立的表达)	
Civilisation: Quelques statistiques sur le chômage	
Lecture: Trouver les solutions	
Leçon 13	401
SOUVENIRS EN CHINE	

Figure 1 - LF Tomes 1, 4 : table des matières

Nous pouvons voir d'emblée que le manuel entre dans l'objet à enseigner (i.e. la langue-culture) par la grammaire et suit une progression axée sur la composante linguistique. Les éléments non linguistiques, surtout notionnels-fonctionnels, n'influencent pas l'organisation du manuel. L'OC semble reposer sur la seule dimension linguistique formelle et est généralement abordé de manière anecdotique. Avec la base linguistique établie peu à peu, les objectifs non linguistiques interviennent, mais ils risquent d'être confondus avec les règles grammaticales.

4.2. Données sélectionnées & Activités pédagogiques

Le positionnement de l'OC qui ressort de l'analyse précédente s'incarne dans la sélection des données discursives et explicatives ainsi que la conception des activités.

4.2.1. Parmi les données discursives

Le manuel privilégie l'OL à l'OC, et ce même aux dépens des objectifs non linguistiques. Cette prédominance s'exprime de quatre manières.

Premièrement, nous constatons une adaptation des données discursives afin de proposer une progression grammaticale plus cohérente avec le programme du manuel (Pu *et al.*, 2005 : 77). C'est pourquoi nous observons une récurrence de textes comprenant toutes les structures linguistiques à maîtriser, ce qui leur donne un aspect peu naturel, comme dans le texte suivant avec la répétition de structures pour demander et dire la date (Fig. 2).

3

Quelle date sommes-nous?

- Aujourd'hui, nous sommes mardi, nous allons...
- Mais non, c'est faux! Nous ne sommes pas mardi aujourd'hui.
- Et alors, quel jour sommes-nous?
- Nous sommes mercredi! Parce que nous avons deux heures de français et deux heures de chinois aujourd'hui.

- Attends... deux heures de français... deux heures de chinois... oui, tu as raison, nous sommes mercredi aujourd'hui. Et à propos, quelle date sommes-nous?
- Nous sommes le dix.
- Et quel mois sommes-nous?
- Nous sommes le 10 décembre, le 10 décembre mille neuf cent quatre-vingt-neuf!
- Quoi?! En quelle année sommes-nous?
- Nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-neuf! ... Ah non! pardon! nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-dix!
- 'Ca c'est correct! Merci!

Figure 2 - LF : texte « Quelle date sommes-nous ? »

Deuxièmement, nous remarquons une sinisation de certaines situations de communication. Nous ne critiquons pas dogmatiquement cette sinisation, puisqu'il faut que « l'on tienne compte des interactions non seulement entre natifs, mais aussi entre natifs et étrangers si l'on veut proposer aux apprenants des exemples de stratégies de communication "réalistes" » (Moirand, 1982 : 49). Toutefois, se trouvent souvent dans le manuel des dialogues entre plusieurs interlocuteurs chinois qui parlent français dans des situations de la vie quotidienne chinoise, ce qui semble peu réaliste. Par exemple dans le dialogue « La chambre de LI Ming », LI présente sa chambre en français à ZHANG, un autre chinois. Le dialogue est accompagné de l'image d'un dortoir de type chinois.

Troisièmement, nous constatons des situations parfois simplifiées par le manque d'informations. Selon Moirand (1982 : 14), pour décrire et analyser une situation de communication, les mêmes questions opératoires se posent à chaque fois : qui parle ? À qui ? Qui communique ? En présence de qui ? À propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles relations entre qui et qui ? Qui et quoi ? etc. Ci-dessous deux situations simplifiées dans deux dialogues (Fig. 3) dans lesquels nous ne savons pas vraiment dans quelle situation les personnes se saluent et demandent des informations.

- Bonjour, Monsieur.
- Bonjour, Mademoiselle.
- Comment allez-vous?
- Très bien, merci, et vous?
- Moi aussi, merci. Est-ce que vous êtes étudiant?
- Oui, je suis étudiant.
- Comment vous appelez-vous?
- Je m'appelle Polo, Polo LECOMTE.
- Vous êtes Français?
- Non, je ne suis pas Français, Je suis Belge.

Dialogue

- Comment s'appelle-t-elle?
- Elle s'appelle Madeleine BONNET.
- Est-ce qu'elle est étudiante?
- Non, elle n'est pas étudiante, elle est professeur.
- Est-elle Française?
- Non, elle est Suisse.

Figure 3 - LF : dialogues

Quatrièmement, au fil de la progression, nous notons l'arrivée de documents déclencheurs centrés sur des contenus intellectuels (idéologie, littérature, histoire...) comme « La malédiction des Pharaons », l'histoire

de Charles de Gaulle et de Zhou Enlai, « Gaullisme et socialisme », etc., notamment dans les deux derniers volumes. Ces documents peuvent être travaillés comme support de la langue, mais éclipsent dans une certaine mesure le volet communicatif.

Avec l'avancement des leçons, les situations semblent mieux construites :

- soit au moyen de l'ajout des titres (cf. 3.1.) ;
- soit parfois avec des précisions sur la situation de communication. Prenons deux exemples : l'un précédant un dialogue pour demander son chemin (Fig. 4), l'autre avant un dialogue pour discuter du projet de vacances (Fig. 5) ;

Xiao Ming est étudiant à l'Université de Beijing. Son père est arrivé à Beijing ce matin de la province du Jiangsu, pays natal de Xiao Ming. Puisqu'il n'avait pas prévenu son fils de son arrivée, Xiao Ming n'est pas allé l'accueillir à la gare.
A neuf heures et demie, le train est entré à l'heure en gare. Le père de Xiao Ming est sorti de la gare. Il ne connaît pas le chemin. Il doit demander à un passant.

Figure 4 - LF : explication précédant un dialogue pour demander le chemin

Les vacances d'hiver approchent. Li Ping et Catherine, une étudiante française à l'Université de Beijing, discutent des projets de vacances.

Figure 5 - LF : explication avant un dialogue pour discuter du projet de vacances

- soit au moyen de la sinisation atténuée ou disparue dans les trois derniers tomes du manuel ;
- soit au moyen de la diversification des situations autour d'un même thème grâce à l'arrivée de la section « Lecture » à partir de la leçon 12 du Tome 1.

4.2.2. Parmi les données explicatives

S'agissant de la sélection et de l'organisation des données explicatives, nous avons relevé deux caractéristiques :

- i) Des connaissances linguistiques caractérisées par l'exhaustivité

Il n'y a pas de section pour les connaissances pragmatiques, mais plusieurs sections dédiées aux connaissances linguistiques : « Vocabulaire », « Vocabulaire complémentaire », « Sons et orthographe », « Comment prononcer », « Règles de prononciation », « Notes » et « Grammaire ». Les données linguistiques peuvent couvrir parfois plus de 90 % des données explicatives.

- ii) Une mise à l'arrière-plan des données à visée communicative

En revanche, les données notionnelles-fonctionnelles sont peu nombreuses, implicites, dispersées ou souvent négligées. Elles ne sont traitées systématiquement qu'au dernier moment. Comme nous l'avons évoqué, les éléments notionnels-fonctionnels apparaissent :

- soit seuls : « unités de mesure » du Tome 2 ;
- soit mélangés dans les données linguistiques sous les rubriques « Expressions utiles », « Vocabulaire complémentaire » et « Grammaire ».

De cette manière, le manuel met rarement en relation les éléments verbaux avec une notion ou fonction, ils sont présentés plus comme des savoirs linguistiques à mémoriser. Certaines connaissances pragmatiques

sont présentées dans les données discursives de la section « Lecture », comme l'expression des souhaits et des félicitations de la leçon 17 du Tome 1. Certaines connaissances socioculturelles se trouvent dans « Notes » ou « Civilisation », comme « coutumes françaises », « bonnes manières dans la communication avec les Français » dans le Tome 1. Cependant, elles sont dispersées, parfois absentes ou facilement négligées, surtout dans « Civilisation » (Xu, 2020 : 379). Les données notionnelles-fonctionnelles mélangées dans la rubrique « Grammaire » ne font leur apparition systématique qu'au Tome 4.

4.2.3. Parmi les activités pédagogiques

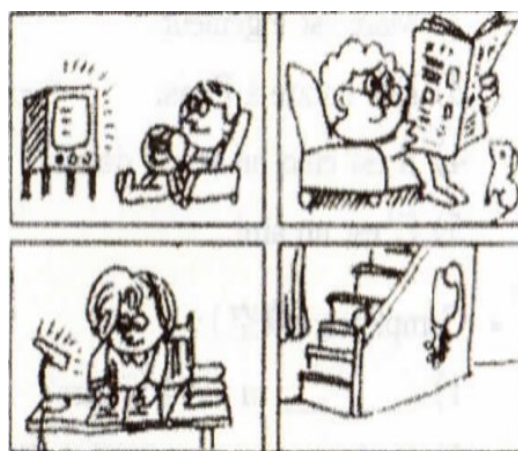
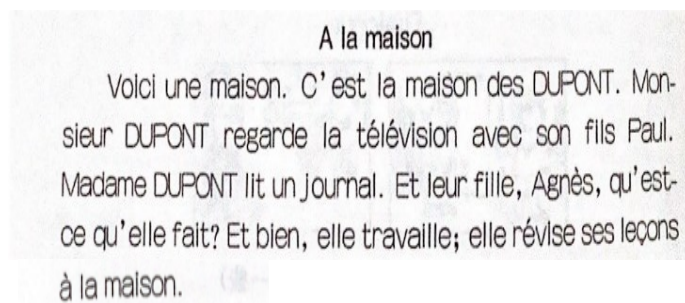
S'agissant de l'élaboration des activités pédagogiques, nous avons aussi relevé deux particularités :

1. La priorité constante de l'OL

Nous distinguons trois types d'activités dans ce manuel : activités de compréhension, de systématisation et de production. D'abord, les activités de compréhension se situent en fin de leçon et parmi les exercices. Ce faisant, la compréhension de la situation de communication se fait après la présentation des données discursives et l'explication des données linguistiques. Par ailleurs, les activités de systématisation notamment sous forme d'exercices structuraux sont abondantes et favorisent surtout la maîtrise du lexique et des règles grammaticales. Enfin, les activités de production apparaissent irrégulièrement, il n'y a plus de productions écrites à partir de la leçon 4 du Tome 2.

Après l'analyse des activités de production, nous confirmons le rôle central de l'OL qui se manifeste par :

- des exercices à première vue communicatifs, mais en réalité focalisés sur l'OL ;



Parmi les exercices de production plus libres, l'exploitation des images apparaît avec une fréquence élevée avec pour consigne « Commentez les images suivantes ». Ce type d'activité trouve son origine dans la méthodologie SGAV (méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle) qui l'assimile à l'« activité de répétition » (Laurens, 2020 : 40). L'objectif est de renforcer les éléments pratiques nouvellement acquis liés à une situation déterminée. Prenons un exemple (Fig. 6,7) :

Dans cette activité (Fig. 7), l'apprenant semble placé dans une situation qui rappelle la communication. Cependant, comme avec la SGAV, la communication est toujours abandonnée au profit d'une notion connexe - situation (Moirand, 1982 : 9). Il s'agit en fait de reprendre, même de répéter les éléments linguistiques et la situation du document déclencheur (Fig. 6). Les contenus du document déclencheur sont identiques à ce qui est attendu comme production, ce qui condamne les apprenants à ne mémoriser que les éléments linguistiques dans la mini-situation de départ, au lieu de les adapter à une nouvelle description.

- Les situations peu naturelles ;

Comme pour les données discursives, certaines situations des activités de production sont peu naturelles. Par exemple dans la leçon 2 du Tome 2 : « Écrivez une lettre à votre ami pour lui dire comment vous avez passé les vacances d'hiver : (vous précisez votre âge, l'endroit où vous habitez, la profession de vos parents et vos projets d'avenir...) ». Les indices « âge », « profession des parents » se révèlent incohérents avec la situation, car cela n'est pas logique, un ami étant censé connaître ces informations de base. Sur le plan pragmatique, les indices imposés n'ont pas de rapport avec l'OC poursuivi (i.e. raconter ses vacances d'hiver).

- Le manque d'éléments situationnels ;

À titre d'exemple, citons deux consignes de deux activités dans *LF* : « Faites une auto-description », « Écrivez en quelques mots l'hiver de Beijing ». Les apprenants ne savent pas pourquoi faire une auto-description. Est-ce pour un speed dating ou d'autres occasions ? Où écrire sur l'hiver de Beijing ? Sur une carte postale ou dans un magazine touristique ?

- Les activités communicatives insistant sur l'OL.

Ces activités demandent une action de communication dans une situation fabriquée. La composante linguistique est mise en évidence pour que les apprenants l'appliquent lors de la production. Par exemple : « Il est midi. Vous avez faim. Vous invitez votre voisin à aller à la cantine. Comment dire ? (avec les mots "C'est l'heure..., voulez-vous..., d'accord...", etc.) », « Racontez un peu votre vie à vos camarades (avant d'entrer à l'Université) : condition : à l'imparfait ! ».

2. Une meilleure intégration de l'OC au fur et à mesure des activités de production.

Toujours avec l'avancement de l'apprentissage, nous observons que les indices linguistiques sont remplacés par ceux des actes de parole tels que « Faites un exposé sur la consultation en utilisant les mots et expressions ci-dessous : avoir mal à, ne pas manger trop de..., rester au lit, avoir de la fièvre, ausculter quelqu'un, prendre sa température, s'inquiéter, prendre des médicaments ». Voyons aussi apparaître des canevas conversationnels (Fig. 8).

- (1) Vous comptez faire une promenade demain à la Grande Muraille avec votre voisin(e) ;
- (2) Mais votre voisin(e) dit que le temps ne sera pas fameux d'après la météo ;
- (3) Vous insistez d'y aller ; mais votre voisin(e) n'est absolument pas d'accord !

Figure 8 - LF : jeu de dialogue

De plus, les activités de production passent de « Commentez/Racontez les images », à « dialogue », « jeu de rôle », « jouer la scène » et finalement deviennent « exposé », « débat », « discussion » : la liberté d'expression et la variété des situations augmentent en même temps que la progression de l'apprenant.

Somme toute, le positionnement de l'OC dans *LF* repose plutôt sur l'OL avec des données discursives au service de la progression linguistique, des données linguistiques complètes et systématiques ainsi que des activités structurales abondantes. Ainsi, les objectifs non linguistiques restent en marge avec des données discursives pas assez naturelles, des données notionnelles-fonctionnelles peu nombreuses, implicites et fragmentaires, des activités de compréhension tardives, des situations simplifiées et peu naturelles dans les activités de production irrégulières. Avec le déroulement de l'apprentissage, l'OC est progressivement mieux intégré avec la diversification de situations dans les données discursives, une plus grande proportion de données notionnelles-fonctionnelles et des activités de production plus variées. Pourtant, il existe toujours

une vision structurale qui vise essentiellement une acquisition linguistique « sur laquelle viendraient se greffer après coup des capacités communicatives » (Moirand, 1982 : 16). Force est de constater que l'OL a même tendance à devenir l'objectif final et que l'intégration de l'OC demeure encore superficielle, sans parler du focus sur les besoins et sur l'apprenant ni de la logique d'articulation des contenus présentés.

4.3. *Contextualisation : réponse au contexte spécifique*

La contextualisation didactographique nécessite la prise en compte consciente du contexte lors de la conception des manuels. De ce fait, toutes nos remarques peuvent s'expliquer par le contexte. Le manuel *LF* est employé dans un cours appelé « Jingdu » (精读) élémentaire bénéficiant des plus gros volumes d'horaires et de crédits dans le cursus de la spécialité en français en Chine.

Pendant la première décennie suivant la fondation de la République populaire de Chine (1949-1959), « le "grand frère" soviétique est devenu l'idole de toute la Chine » (Xu, 2020 : 316). Les enseignants chinois de français n'ont pas contourné cette tendance et se servaient de la méthodologie soviétique « par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois » (Fu, 2005 : 35). « Cette méthodologie est tellement ancrée dans l'esprit des Chinois qu'elle sera maintenue dans des ouvrages didactiques chinois de la langue étrangère parus dans les années 1980, et même quelques-uns de nos jours. » (Xu, 2020 : 321). Une unité didactique modélisée dans *LF* commence par la présentation des données discursives synthétisant les savoirs linguistiques à maîtriser, puis l'explication analytique des données linguistiques, ensuite la compréhension globale de la situation des données discursives au début, les exercices de fixation et enfin la production libre peu souvent présente. Cette façon de présenter l'objet-langue suit exactement la structuration d'une leçon de type soviétique qui accorde l'importance à l'étude des connaissances théoriques de la langue même et élabore une progression en fonction de la grammaire (Xu, 2020 : 320, 339). La notion « Jingdu » a été introduite en Chine dès le début de la campagne de propagande de la méthodologie soviétique (Xu, 2020 : 329). Cette notion implique un principe d'enseignement défini de la manière suivante : « expliquer en détail et entraîner en quantité » (*Ibid.*). Le manuel suit ce principe à travers les sections phonétique et grammaticale approfondissant les connaissances linguistiques et l'abondance des exercices de fixation. Suite à la réforme et l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978 et à la publication de *Quelques conseils pour renforcer la formation en langues étrangères* par le ministère chinois de l'Éducation le 24 mars 1979, le modèle soviétique se trouvait en péril croissant. On proposait dès lors de s'inspirer des théories et méthodologies modernes dans le domaine de la didactique des langues étrangères pour améliorer la qualité de l'enseignement. Dans les échanges internationaux, la Chine réouverte s'inspirait de toutes sortes d'idées nouvelles. L'introduction des méthodologies occidentales a conduit à l'étude approfondie de la SGAV et à l'arrivée de l'approche communicative en Chine dans les années 1980. Ce faisant, *LF* a intégré certaines idées de l'approche communicative. Nous pouvons aussi y retrouver les influences directes du *Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base* (1988) où est listé le vocabulaire inspiré du *Français Fondamental* et des œuvres soviétiques, où la langue a commencé à prendre une épaisseur communicative, comme le montre la « Table des actes et des notions » et où l'objet-langue stipulé, les descripteurs de compétences et 80 % des contenus programmés annexés montrent la volonté résolue de faire acquérir une base solide linguistique.

Nous pouvons ainsi dire que le positionnement de l'OC par rapport à l'OL et aux objectifs non linguistiques dans la conception de ce manuel apporte une réponse à ce contexte spécifique.

5. Conclusion

Ce qui précède nous aide à mieux comprendre le positionnement de l'OC et la façon de le positionner dans *LF*. L'analyse de la conception des manuels chinois de français du point de vue de la contextualisation

ouvrirait une nouvelle perspective permettant de voir et de justifier leur conception. Par la suite, dans notre projet de thèse, l'analyse de différentes générations de manuels permettra de mieux connaître non seulement leur conception contextualisée, mais aussi leur évolution contextualisée. Pour aller plus loin, nous envisageons de poursuivre notre réflexion sur la façon dont l'exploitation des manuels se fait sur le terrain. Ainsi, nous compléterons notre analyse par l'observation des pratiques de classe pour voir une éventuelle seconde contextualisation didactique réalisée, cette fois, par des enseignants de français.

Références

Références bibliographiques

- BEL, D. (2017). *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire Entre discours et réalités* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. PAPHYRUS. <https://hdl.handle.net/1866/19858>.
- BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Éditions Didier.
- BLANCHET, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. *SOCLES*, 1, 13-22. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2673>.
- BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>.
- CASTELLOTTI, V. (2014). Contexte et contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, p, 111–124. <https://hal.science/hal-01390208>.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^{ème} siècle ?. In BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL S. (Dirs.) *Perspectives Pour Une Didactique Des Langues Contextualisées* (p.197–218). Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie.
- Commission nationale de l'Éducation de Chine. (1988). Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base. Foreign Language Teaching and Research Press.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- CROS, I. (2016). *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- FU, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, 1, 27-39.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspective. *Revue Française de Pédagogie*, 108(1), 25–37. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1253>.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- HAMLAOUI, A. (2018). *Enseignement-apprentissage du FLE en contexte périphérique : de la compétence linguistique à la compétence communicative représentations et pratiques-Cas du département de langue et de littérature arabe Université Kasdi Merbah Ouargla* [Thèse de doctorat, Université Kasdi Merbah-Ouargla]. <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/18321/1/Hamlaoui%20Abderrahim.pdf>.
- HYMES, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (p.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- LAURENS, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*. Didier.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- PORQUIER, R., & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.
- PU, Z., LU, J., & XU, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 72–79.
- PUREN, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (édition num.). Clef International. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- XU, Y. (2020). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. 外语教学与研究出版社.

Références aux sites Internet

Ambassade de France en Chine, Rapport *La langue française dans les universités chinoises*, <https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-3.pdf>. Consulté le 10 février 2024.

Christien PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>, repaginé en décembre 2012. Consulté le 10 février 2024.

Ministère chinois de l'Éducation, *Quelques conseils pour renforcer la formation en langues étrangères*, <https://zh.wikisource.org/wiki/教育部关于印发《加强外语教育的几点意见》的通知>. Consulté le 10 février 2024.