



L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire.

Nathalie Cotton

► To cite this version:

Nathalie Cotton. L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire.. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2012. Français. <NNT : 2012BESA1019>. <tel-01340066>

HAL Id: tel-01340066

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01340066>

Submitted on 30 Jun 2016

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.

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
École Doctorale LETS-Langages, Espaces, Temps, Société
U.F.R. SLHS – Laboratoire LASELDI

Année 2012

N°attribué par la bibliothèque
LLLLLLLLLLL

Thèse de Doctorat en Sciences du langage
soutenue publiquement le 09 novembre 2012

L'apprentissage et l'enseignement du français
à des étudiants sinophones à Taiwan :
enquête sociodidactique en milieu
universitaire

Tome 1

Présentée par **COTTON Nathalie S.I.**

Sous la direction de Madame le Professeur
BERCHOUD Marie-Josephe

Jury composé de

Mme JIN Siyan, Professeur à l'Université d'Artois

Mme RISPAIL Marielle, Professeur à l'Université Jean Monnet, Saint Etienne

Mme SPAËTH Valérie, Professeur à l'Université Paris III

Mme BERCHOUD Marie-Josephe, Professeur à l'Université de Bourgogne

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier très sincèrement Marie-Joséphine Berchoud, directrice de thèse qui, malgré les distances, n'a compté ni son temps ni ses efforts, en qui j'ai trouvé une oreille bienveillante, m'a guidée intellectuellement et a lu avec minutie mon travail. Vos compétences m'ont permis de développer d'enrichissantes et fructueuses réflexions.

Mes remerciements vont également à Madame Jin Siyan, Madame Rispaill Marielle et Madame Spaëth Valérie, présidentes, rapporteuses et aux membres du jury, qui m'ont autorisée à soutenir ma thèse et fait l'honneur d'assister à ma soutenance.

Je remercie également deux professeurs rencontrés en des lieux et des circonstances différentes d'études mais qui ont été déterminants dans tous mes choix professionnels et intellectuels : Elisabeth Guimbretière sans qui cette thèse n'aurait jamais été réalisée, et Joël Bel Lassen qui m'a régulièrement donné de nombreux conseils. Vous m'avez permis de trouver la voie à suivre en me donnant goût à la recherche et à l'enseignement.

Mes remerciements les plus vifs vont au Professeur Josiane Boutet, qui m'a utilement encadrée et conseillée au commencement de ce travail sur la partie sociolinguistique.

J'éprouve une profonde gratitude à l'égard des étudiants taiwanais ayant accepté de répondre à mon questionnaire, mais aussi vis-à-vis des Universités Chenggong, Chinan, Fujen, J-Shou, Chiaotung, Taiwan, Tamkang, Wenhua, Wenzao et Zhongyang. Sincères remerciements à tous les professeurs pour leur chaleureux accueil et de m'avoir consacré du temps pendant et en dehors de la classe. Sans votre précieuse collaboration ce travail ne serait pas ce qu'il est.

Remerciements chaleureux à ma famille, mes amis, camarades et collègues pour n'avoir jamais cessé de m'encourager dans les moments de doutes et de découragements. Merci à Josiane et Roger, Sylvie et Alain ainsi que leurs enfants, Ben-an, Yazmin, Angelo, Paola, Audrey, Liset, Prisca, Cyril, Maurice, Franck, Jiejing, Benjamin, Alain et Ethan, Takeki, Cécile Hsin-ping, Marion, Arnaud, Claude C., Véronique, Emilie, Claude F., Diane, Christine, Claudine, Yingying, Shun-J, Agnès, Raymond, Jane, Sonia, Dominique et Brigitte.

Une pensée particulière pour ma camarade et amie Lee Ling-Yun qui nous a quittés malheureusement bien trop tôt.

Enfin, je remercie tout spécialement ma mère pour son soutien indéfectible.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE SECTION - PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE.....	16
CHAPITRE 1 – Présentation de la République de Chine à Taiwan....	17
CHAPITRE 2 – Présentation générale des Institutions participantes et des acteurs.....	54
CHAPITRE 3 – Choix méthodologiques pour l'élaboration des corpus et cadres théoriques en FLE et sociolinguistique	74
Bilan conclusif de la première section.....	106
DEUXIÈME SECTION - CONTACT DES LANGUES, RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	108
CHAPITRE 4 - Le choix d'étudier le français : motivations et représentations.....	109
CHAPITRE 5 - Analyse et résultats des entretiens avec les professeurs : pratiques et représentations.....	129
CHAPITRE 6 - Analyse et résultats des questionnaires des apprenants : pratiques langagières et pratiques d'apprentissage... 	162
Bilan conclusif de la deuxième section.....	187

TROISIÈME SECTION - ASPECTS DIDACTIQUES DANS L'ENQUÊTE : LES UTILISATIONS DES MANUELS	189
CHAPITRE 7 - Description et analyse des données de l'enquête sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage	190
CHAPITRE 8 - Analyse de trois manuels de FLE et proposition d'une nouvelle grille d'analyse	273
CHAPITRE 9 - Retour sur l'évaluation des manuels par les apprenants et les enseignants	297
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	369
BIBLIOGRAPHIE	388
TABLE DES MATIÈRES	402
INDEX DES NOTIONS	409
ANNEXES (Tome 2) sur CD	

INTRODUCTION

Chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre¹. (...) Un système éducatif « exprime » un pays. L'enseignement des langues vivantes n'échappe pas à ce poids spécifique, et vouloir mettre en place des méthodologies pédagogiques universalistes est un leurre. Chaque société a les institutions éducatives qui lui ressemblent, qu'elle produit et qui la produisent en retour².

[Louis Porcher, 1995, *Le français langue étrangère, émergence d'une discipline*, Coll.Ressources formation enjeux du système éducatif, Paris, Hachette, pp. 36-37.]

La présente thèse est l'aboutissement de nombreuses réflexions issues de mon parcours d'étudiante en chinois, en linguistique et en Français Langue Etrangère (désormais FLE), puis d'enseignante en Chinois Langue Etrangère (désormais CLE) et en FLE. Mais pourquoi choisir l'île de Taiwan plutôt que la Chine continentale comme terrain de cette étude?

Concrètement, Taiwan présente un triple avantage pour une recherche doctorale de ce type. Il s'agit tout d'abord d'une région sinophone. Par ailleurs, l'île étant petite il est possible, dans le cadre d'une thèse ayant des contraintes temporelles, d'y mener une enquête dans tous les départements où le français est enseigné en tant que spécialisation (désormais

¹ Crapel, 1992, *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage*, université de Nancy.

² Durkheim E., 1993, *Education et sociologie*, PUF, Quadrige.

« français majeur »), à l'inverse de la Chine continentale dont le territoire bien trop vaste, pénaliserait un tel projet. Enfin, mon expérience professionnelle a motivé la dernière raison : j'y ai effectué le stage long de FLE du Ministère des Affaires Etrangères en 2004-2005 au sein de *l'Institut Wenzao des Langues Etrangères* (désormais Wenzao) à Kaohsiung dans le sud de Taiwan, et y ai encore des contacts professionnels.

Suite au stage de FLE à l'Institut Wenzao des Langues Etrangères, j'ai exploré³ les problématiques et enjeux auxquels est confronté un enseignant lors de la mise en place d'une situation d'enseignement/apprentissage de F.O.S. tourisme, hôtellerie et restauration à Taiwan. Des perspectives sont ouvertes et j'ai eu envie d'approfondir mon questionnement aussi bien du côté des enseignants que des apprenants. Les différentes lectures effectuées pour l'élaboration de ce mémoire de master, relatives aux problèmes auxquels le public asiatique est confronté en contextes d'apprentissage/enseignement (du FLE) et dans les situations de communication exolingue⁴, m'ont également incitée à revenir sur mes expériences professionnelles en France auprès de ce public et celles acquises à Taiwan.

Ainsi, mes divers recruteurs m'ont souvent indiqué qu'avoir une professeure native, capable de parler et comprendre le chinois (*guoyu*), était un atout auprès des étudiants de français sinophones. Je me suis alors à chaque fois demandée quel usage je devais faire de la langue chinoise dans les cours de français... De plus, en didactique des langues, le débat sur l'emploi exclusif ou non de la langue cible n'est pas clos. Dans le contexte de Taiwan, où les gens sont bien souvent plurilingues, quelles sont les langues présentes pendant le cours de français ? Les enseignants ainsi que les étudiants comparent-ils au français le chinois, le taiwanais, l'anglais, etc. ?

Ces questionnements m'ont poussée à faire une recherche pluridisciplinaire car la didactique seule, ne pouvait y répondre, et la sociolinguistique me semblait constituer une aide afin de traiter notamment la question des biographies langagières ainsi que du contact

³ Cotton N., 2005, *Mise en place d'une situation d'enseignement/apprentissage de F.O.S. tourisme, hôtellerie et restauration à Taiwan : enjeux et problématiques*, Mémoire de M2 Recherche, Paris VII.

⁴ Selon Porquier, la notion de communication exolingue renvoie initialement à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs.

des langues lors de l'apprentissage. En outre, comme le souligne Spaëth (2010 : 4) « (...) depuis le début des années 1960 la question du contact des langues occupe une place relativement positive dans les sciences du langage. La sociolinguistique, depuis ses origines (Weinrich, Labov, Fishman) a analysé, entre autres objets de recherche, ce type de contacts d'un point de vue synchronique. Elle a mis en évidence la question de la valeur sociale des langues, engagée jusque dans leurs usages quotidiens (...) ». L'auteure relève plus tard que la didactique des langues étrangères, dont le français langue étrangère et seconde, « a régulièrement été (...) la grande bénéficiaire de ces divers apports conceptuels »⁵. Ainsi, la présente thèse est l'aboutissement de situations d'observations issues de nombreuses réflexions suite à diverses expériences aussi bien personnelles que professionnelles. De surcroît, le matériau constituant cette thèse est le fruit d'un travail d'enquête à Taiwan⁶, et il est impossible de nier **mon** implication tant affective que professionnelle dans le choix de ce terrain d'études. D'ailleurs, selon le chercheur et ethnopsychanalyste Devereux « *le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie* »⁷. Toutefois dans quelle mesure suis-je émotionnellement impliquée dans **mon** matériau ?

Toujours selon Devereux (2003 : 56), tout chercheur doit connaître et comprendre sa valeur de stimulus dans les situations d'observation, d'expérimentation, d'enquête ou de thérapie. Pour y parvenir, il faut donc remonter brièvement dans le passé : j'ai effectué mon premier voyage en Chine Continentale l'été 1988, âgée de onze ans et demi, ce voyage a été indéniablement décisif dans la construction de mon identité. En outre, il a également engendré un désir constant d'y retourner, et a fait naître la curiosité d'étudier la langue et la civilisation chinoises. Car, entre la Chine que j'imaginai et celle qu'il m'a été permis de voir concrètement, paradoxalement il n'y a pas eu de choc culturel. Certes, j'avais découvert un

⁵ Spaëth V., (2010), Le français au contact des langues : présentation », in *Langue française*, 2010/3 n°167, p.3-12. DOI : 10.3917/lf.167.0003 Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin. Article disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm>

⁶ Pour éradiquer toute forme de confusion entre les appellations de *République Populaire de Chine*, désignant pour les non spécialistes la « Chine » et de *République de Chine* connue sous le nom de « Taiwan » (ou plus anciennement « Formose »), j'emploie volontairement tout au long de cette thèse la nomination de Taiwan.

⁷ Devereux G., [1980]/2003, *De l'angoisse de la méthode dans les sciences du comportement*, [Paris : Flammarion]/ Mayenne : Aubier, p.30.

nouveau monde, mais avec l'impression indéfinissable pourtant que tout m'était si familier et naturel. Ce sentiment d'être au **bon endroit** ne m'a plus jamais quitté, et me tenir trop éloignée du monde chinois ne pouvait plus – et c'est toujours le cas – me convenir. Naturellement, par la suite, le choix de mes études supérieures n'a pas été difficile, et je me suis ainsi, dans un premier temps spécialisée dans l'étude du mandarin puis plus précisément dans la pensée chinoise.

Toutefois, grâce à un cours de langue chinoise dans lequel on a traité des profils cognitifs, j'ai pour la première fois pris conscience de mes stratégies d'apprentissage ainsi que de mon propre profil cognitif. A partir de ce moment précis, j'ai développé de nouveaux intérêts : le premier étant l'enseignement du français à des étrangers et tout particulièrement à des Chinois, le second l'enseignement du chinois à des Français. Ainsi, tandis que je commençais une carrière de professeur de chinois, j'ai décidé de poursuivre des études de Linguistique afin de suivre une formation de FLE. Dans le cadre de ces études, j'ai eu l'occasion d'effectuer un long stage en FLE à Taiwan dont j'ai parlé en début d'introduction. De plus, elles m'ont permis de me pencher sur de nouvelles disciplines, telles que la sociolinguistique, la phonétique, la sémantique, la lexicologie, etc., avec la constante idée de faire des ponts entre elles.

Ce retour en arrière a comme objectif de comprendre mon devenir d'étudiante, puis d'enseignante et enfin de chercheur aujourd'hui. Il permet au lecteur de saisir également l'implication du **je** employé dans la rédaction de cette recherche⁸. Ainsi, ce pronom personnel est *ma voix* en tant que *chercheur*, pendant que « nous » et « on » sont utilisés afin d'inclure les chercheurs ainsi que les lecteurs dans les réflexions et l'avancement de la thèse.

Le long cheminement qui m'a menée à effectuer cette thèse est donc le fruit d'une lente maturation des expériences d'apprentissage des langues, du métier d'enseignant et de

⁸ Même s'il s'agit ici d'une thèse et non de littérature, je fais notamment référence à Jin S.Y.,(2004), « L'écriture subjective dans la littérature chinoise contemporaine », in Perspectives Chinoises n°83 [en ligne : <http://perspectiveschinoises.revues.org/1442>]. Jin S.Y. y démontre comment, en littérature chinoise, le « je » a succédé au « nous », c'est-à-dire en partant du *nous* collectif vers la subjectivité : « ce *je* opère tantôt sous l'aspect individualisé du "*xiaowo*" (*petit je*), tantôt sous la forme d'une pluralité socialisée du "*dawo*" (*grand je*) fondu "dans les valeurs de l'éthique ambiante" », p.13-14.

chercheur. En outre, l'usage de mon répertoire linguistique tout au long de ces années, l'attention durant les cours de FLE portée à mes élèves⁹ bien souvent plurilingues, ainsi que mon expérience d'enseignement à Taiwan, m'ont fait émettre une première hypothèse : *le répertoire plurilingue des enseignants et des apprenants a un rôle important dans la salle de classe puisqu'il favorise un travail de comparaison des langues entre elles. Ainsi, l'usage du chinois dans la salle de classe permet de réduire les difficultés d'enseignement et d'apprentissage.* Cette première hypothèse ayant des objectifs sociolinguistique et didactique, il s'agit de traiter la question du plurilinguisme à Taiwan, du contact des langues dans la salle de classe, la question de la comparaison des langues et le transfert de celles-ci lors de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère. La sociolinguistique me permet d'avoir un cadre théorique solide et de donner un nouvel éclairage à ces questions didactiques en contexte sinophone.

Je pense que la sociolinguistique permet de traiter la question de l'usage des langues en classe mais aussi dans les manuels. A propos des manuels, ces derniers sont considérés bien souvent comme la colonne vertébrale du cours quel que soit le pays. Du côté des enseignants ils permettent de ne pas avoir à créer la totalité du contenu du cours et du programme. Du côté des élèves, ils sont un support concret et sécurisant puisqu'il est possible de les consulter à tout moment et à volonté.

Dans le monde chinois, les livres sont des objets particulièrement précieux, et comme le souligne Yang H.-S. (2009 : 98) « Ils sont souvent considérés comme un " professeur de qualité" et un "ami bienfaiteur" ». D'ailleurs, les sinogrammes 書 *shu* correspondant au « livre », puis par extension au manuel, ainsi que 本 *ben* signifiant « livre, album, tome, cahier » s'inscrivent dans la composition de mots liés à l'enseignement, l'apprentissage et au manuel. Ainsi, pour dire en chinois « un livre » on dit : «一本書 *yi ben shu* », à noter que

⁹ La plupart du temps j'ai eu des classes de FLE composées de diverses nationalités, mais j'ai également souvent exercé auprès d'associations asiatiques dans lesquelles les élèves, de tous âges, étaient tous sinophones bien que venant de régions de Chine ou de pays asiatiques limitrophes à la Chine.

一 *yi* correspond à l'adjectif numéral « un », 本 *ben*¹⁰ est un classificateur qui introduit tous les ouvrages reliés, enfin 書 *shu* « livre » ; et le mot « manuel, livre » se dit « 本子 *benzi* »¹¹, notons que le sinogramme 本 *ben* se trouvait aussi comme classificateur des objets reliés du précédent exemple. L'importance de 書 *shu* « livre » est également très parlante dans le mot « enseignement » qui se dit en chinois « 教書 *jaoshu* » soit littéralement « enseigner les livres ». La traduction du mot « étudier » est « 讀書 *dushu* », c'est-à-dire « 讀 *du* : lire, lire à haute voix, étudier » et 書 *shu* : livre ». Et enfin, ajoutons qu'à Taiwan, en plus des cours de « grammaire », « conversation », « phonétique », « littérature », il existe un cours spécifique intitulé « 讀本 *duben* », qui se traduit de façon littérale par « lecture (étude) de manuel » et dont l'objectif est d'étudier le contenu intégral d'un manuel de FLE édité en France.

Avant de poursuivre, il convient de faire dès à présent le point sur les définitions des mots « méthode », « méthodologie » et « manuel » car il peut y avoir parfois confusion.

Commençons par une explication du mot « méthode » qui revêt tant de sens. Voici comment *Le nouveau Petit Robert* (2009) définit ce mot :

- « 1 Marche, ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences) (...) – Démarche de l'esprit propre à une science, à une discipline. (...) »
- 2 *Ordre réglant une activité ; arrangement qui en résulte. (...) »*
- 3 *Ensemble de moyens raisonnés suivis pour arriver à un but. ► procédé, voie. (...) – FAM. Moyen (...) – Bonne méthode, méthode efficace (...) »*
- 4 *SPECIALT (surtout au plur.) Procédé technique, scientifique. (...) – Ensemble des moyens industriels mis en œuvre pour organiser une fabrication. ► ordonnancement. »*
- 5 *Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art. Apprendre à lire par la méthode globale. _ PAR METON. Manuel exposant de façon graduelle ces règles, ces principes (...) ».*

¹⁰ Le dictionnaire RICCI (1999), *Dictionnaire français de la langue chinoise*, Taipei, Institut Ricci-Kuangchi Press, p.733, donne les définitions suivantes du sinogramme 本 : 1 **Racine** 2 **Tronc** (d'arbre). *Num des arbres*. 3 Fondement, base, essence. **Fondamental** ; principal ; essentiel. Radicalement ; à fond. 4 Source ; **origine**. Primitif ; originaire. Originellement ; de soi ; par nature. 5 **Capital** (*p.opp. à intérêts*). 6 **Propre** ; personnel ; particulier. 7 **Ce**, cet, cette. **Présent** ; actuel. 8 Mémorial présenté à l'empereur. 9 **Livre** ; album ; **volume** ; tome ; cahier. Num. des livres, cahiers, copies, etc. **exemplaire**.

¹¹ 子 *zi* est un suffixe de noms, il sert ici à former le mot « manuel, livre, volume, cahier, carnet ».

Dans sa dernière définition nous retrouvons le mot « méthode » en tant que métonyme de « manuel ». Voyons ce qu'il en est dans les écrits didactiques, selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003 : 164-165) le mot « méthode » est couramment utilisé avec trois sens différents, celui de :

- matériel didactique (manuel ainsi que les éléments complémentaires éventuels)
- méthodologie (par exemple la « méthode directe » du début du siècle)
- méthode active.

Selon Cuq « *pris dans ce dernier sens, une méthode correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés mis en œuvre d'un principe méthodologique unique.* » La méthode active désigne « *tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, etc. (...)* ».

Ce point terminologique nous permet de revenir sur le sujet des manuels et des méthodes sans risque de confondre les termes.

Les manuels de langues sont souvent le résultat de réflexions et de pratiques d'enseignement qui varient d'un pays à l'autre. Yang H.-S. (2009 : 97) ajoute que « *même si les manuels universels sont dits "élaborés pour les apprenants de différentes nationalités", ils restent malgré tout, des produits culturellement français. Les auteurs sont français, leurs sens esthétiques de la mise en page sont caractéristiques des ouvrages français, les activités et les façons de présenter les activités sont introduites selon les points de vue méthodologiquement français* ».

En outre, les travaux du Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR) influencent les concepteurs de manuel et les méthodes. A ce propos, plusieurs professeurs, comme J-C. Beacco & D. Lehmann (1990), K-J. Yang (1988), B. Bouvier (2002), J-M. Robert (2002), ont constaté que certaines méthodes et approches (telle que l'approche communicative) font violence aux apprenants asiatiques et ne leur sont pas très adaptées. De surcroît, j'ai constaté qu'à Taiwan, on utilise systématiquement pour les cours de français

des manuels généralistes à visée « universaliste »¹² édités en France. Or, si l'on prend en compte les *habitus*, les manuels « universalistes » utilisés à Taiwan ne présenteraient-ils donc pas de problèmes méthodologiques aux enseignants ni aux apprenants ?

Elèves et enseignants sont des êtres sociaux situés dans un contexte déterminé, chacun occupe des positions et des fonctions. En outre, les uns et les autres mettent en œuvre leurs capitaux sociaux culturels ainsi que leurs *habitus*¹³, et « *un enseignement ne passe, n'est intériorisé par l'élève, qu'à travers les habitus de celui-ci* »¹⁴.

Ainsi, les habitus étant à la fois individuels et culturels, il faut être conscient que les enseignants sont guidés par eux lors de la transmission des savoirs, tout comme l'élève perçoit l'enseignement au travers du filtre de ses habitus d'apprentissage et de la façon dont on lui enseigné les savoirs jusqu'alors.

Tout comme les habitus, il faut tenir compte de la « biographie langagière » des élèves car cela aura des incidences sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Après Richerich et Chancerel¹⁵, je désigne par « biographie langagière » l'ensemble des langues (y compris maternelle) que les élèves connaissent et auquel ils sont exposés. Mais, ne convient-il pas de se pencher également sur la biographie langagière des enseignants, car celle-ci a probablement influencé leur passé scolaire, et continue de le faire dans leurs pratiques de classe ?

J'ai ainsi pensé qu'il serait intéressant de voir quels sont les manuels « universalistes » choisis à Taiwan, pour quel(s) cours et de quelle façon ils sont exploités par les enseignants.

¹² Les manuels de « type universaliste » désignent les méthodes françaises qui ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et qui ne visent pas le marché d'un pays donné ; elles sont à opposer aux « *méthodes ciblées, qui sont éditées localement* » (Girardet, 1995 : 28) . Pour une définition plus complète il convient de se référer au chapitre 3 de la Première Section, et tout particulièrement aux § 3. 3.2. 1. & 3.3.2. 2.

¹³ Bourdieu P., 1979, *La distinction*, Paris, Minuit.

¹⁴ Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère, émergence d'une discipline*, Coll.Ressources formation enjeux du système éducatif, Paris, Hachette, p. 36.

¹⁵ Richerich R. et Chancerel J.-L., 1978, *Identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe.

J'ai alors formulé l'hypothèse que : *les méthodes des manuels de FLE ne sont que partiellement compatibles avec le public sinophone, en conséquence il est nécessaire d'adapter la méthodologie.*

A partir de cette hypothèse j'ai supposé que : *l'agir professoral et la culture éducative des enseignants ont des conséquences sur la manière dont les manuels de FLE sont exploités.*

D'un autre côté, le chinois ayant la particularité de ne pas être une langue alphabétique et son apprentissage étant essentiellement basé sur l'acquisition des sinogrammes, les étudiants de français ne risquent-ils pas d'être influencés par la façon dont ils ont appris le chinois ? J'ai ainsi émis l'hypothèse que *les apprenants taiwanais ont développé des méthodes d'apprentissage spécifiques liées à leur scolarisation ainsi qu'à la façon dont ils ont appris le mandarin, provoquant une évaluation particulière des manuels de FLE.*

J'ai pour objectifs :

- de dégager les différents modes et techniques d'apprentissage déclarés des apprenants taiwanais en langue étrangère ;
- de mettre en exergue les méthodologies d'enseignement des enseignants ;
- de traiter la question de la motivation intrinsèque/extrinsèque de l'apprentissage du français chez les étudiants taiwanais ;
- de montrer que travailler sur les représentations des apprenants taiwanais peut les aider dans leur apprentissage de la langue française

Pour vérifier l'ensemble de ces hypothèses, j'ai donc dans un premier temps conçu un questionnaire¹⁶ destiné aux élèves taiwanais apprenant le français à l'université en tant qu'objet principal de leurs études ou en tant qu'option. J'ai également constitué une grille d'entretien à destination des enseignants¹⁷. Après avoir testé à Paris ces deux outils d'investigation, et pris

¹⁶ Cf. Première section, chapitre 3 ainsi que l'Annexe I (Tome 2).

¹⁷ *Idem.*

contact avec les universités taiwanaises où le français est enseigné, je me suis rendue sur place¹⁸.

Je suis allée dans les cinq institutions ayant un département de français¹⁹ :

-L'Université Fujen, l'Université Tamkang, l'Université Wenhua, l'Institut Wenzao des Langues Etrangères et l'Université Zhongyang.

Je me suis rendue également dans cinq universités où le français est proposé comme cours optionnel :

- L'Université Chengong, l'Université Chiaotung, l'Université Chinan, l'Université I-Shou et l'Université Taiwan.

J'ai récolté 999 questionnaires auprès des étudiants, et 927 se sont révélés être totalement exploitables. Par ailleurs, j'ai pu interviewer 14 professeurs en poste et enseignant aux élèves enquêtés.

Dans la première section de la thèse, je présente tout d'abord la situation géographique, historique et linguistique de Taiwan, et aborde la question des politiques linguistiques éducatives ainsi que le statut des langues à Taiwan. Dans un second temps, je fais une présentation générale des Institutions qui ont accepté de participer à cette recherche. Dans le troisième chapitre, j'explique les choix méthodologiques et l'élaboration des questionnaires en vue du travail de terrain. Cette section se termine par l'exposé des cadres de références théoriques en sociolinguistique et en FLE.

Dans la seconde section, je présente les résultats de l'enquête concernant le contact des langues chez les personnes interrogées. Ainsi, le quatrième chapitre est la synthèse des réponses des apprenants taiwanais sur leurs motivations concernant l'apprentissage du français. Il s'agit également de montrer les représentations qu'ils ont sur la langue française,

¹⁸ J'ai écrit un journal de bord qui est consultable en Annexe VII.

¹⁹ Dans les universités où il y a un département de français, celui-ci est enseigné comme la matière principale des études, nous désignons ce type d'études par « français majeur » tout au long de la thèse.

Les universités dans lesquelles il est possible de suivre un cours de français en option, n'ont pas de département de français, le cours de français est proposé au sein des départements de langues étrangères. Les cours de français optionnel sont désignés par « français mineur » dans la présente thèse.

la France et les Français. Le cinquième chapitre traite exclusivement les réponses des enseignants concernant leur biographie langagière et l'usage des langues dans la salle de classe. Le dernier chapitre de cette section expose l'analyse et les résultats des réponses des apprenants à propos de l'usage des langues lors de l'apprentissage du français.

Pour terminer, la troisième section traite, dans le chapitre sept, la question des méthodes d'enseignement et d'apprentissage du français selon les professeurs enquêtés. Le huitième chapitre présente trois manuels employés dans certaines universités ou Institutions taiwanaises. Pour effectuer ce travail une grille inédite d'analyse de manuels est proposée. Dans le neuvième chapitre, il s'agit de montrer quels sont les points forts et les points faibles de ces manuels d'après les enseignants et les apprenants. Enfin, ce chapitre s'achève sur une synthèse et des propositions didactiques.

Ces propositions permettront des démarches pédagogiques qui pourraient être mieux adaptées au public et à la situation d'apprentissage du français à Taiwan. Présentons cette situation dans le premier chapitre qui suit.

PREMIÈRE SECTION

PRÉSENTATION DU TERRAIN ET

DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Chapitre 1

PRÉSENTATION DE LA RÉPUBLIQUE DE CHINE

À TAIWAN

Dans ce premier chapitre, je présente l'île de Taiwan, terrain de recherche de cette thèse. Ainsi, en premier et second lieu, on trouvera une présentation géographique puis historique de l'île. En troisième lieu, la situation linguistique sera exposée.

En dernier lieu, cette partie se terminera par la description de la situation d'hier à aujourd'hui de l'enseignement, ainsi que des politiques linguistiques éducatives de la République de Chine à Taiwan.

1.1. Situation géographique et physique de La République de Chine à Taiwan

Taiwan est une île située à 150 Km au Sud-Est de la Chine continentale et séparée de cette dernière par le *détroit de Taiwan*. Taiwan comprend les îlots des Pescadores (*Penghu*) et les îles Quemoy²⁰ (*Jinmen*) et Matsu (*Mazu*). Elle fait 36 000 Km² et compte en 2007 une population d'environ 22,9 millions d'habitants.

L'île de Taiwan appartient à la guirlande du Pacifique, elle est très montagneuse. Il y a quatre chaînes longitudinales (culminant parfois à 4000 mètres) où prennent naissance de puissants cours d'eau. Elles occupent toute la moitié orientale du territoire.

²⁰ Il faut signaler que c'est le système Wade qui est d'usage à Taiwan pour la romanisation des sinogrammes, ce système est ici utilisé pour transcrire les noms propres. Ceux-ci sont suivis par la transcription pinyin en italique et entre parenthèses. La carte n°1 utilise le système Wade.

Carte n°1 :



Carte de Taiwan

(source : Institut Français de Taipei)

La côte Ouest s'abaisse en gradins successifs jusqu'à une plaine côtière, fertile, qui constitue la zone la plus peuplée, la grande majorité des villes et ports importants s'y trouve.

Le climat tropical de mousson (avec des températures élevées et de fortes précipitations) favorise une végétation foisonnante.

1.2. Historique de La République de Chine à Taiwan

Des fouilles archéologiques ont permis de découvrir environ 2000 sites préhistoriques répartis sur toute l'île de Taiwan, attestant notamment dès – 50 000 av. J.C. la plus ancienne

trace de présence humaine organisée sur le sol taiwanais. Les Aborigènes taiwanais appartiennent au groupe malais et sont les premiers habitants de l'île.

L'île est visitée en 1590 par les Portugais (qui la nomment **Formose**, « la Belle »), mais ce sont les Hollandais qui s'y installent de 1624 à 1662, date à laquelle ils sont chassés par un chinois connu en Occident sous le nom de Koxinga. Avec les Hollandais, le commerce maritime se développe rapidement, et ayant besoin d'une importante main-d'œuvre, ils font venir des travailleurs chinois du Minnan (zone méridionale du Fujian de la Chine continentale).

En 1663, le fils de Koxinga crée un Etat indépendant, mais en 1683, l'île est intégrée à l'empire de Chine (dynastie Qing) : « auparavant, jamais l'île n'avait figuré dans les territoires d'une dynastie chinoise ²¹ ». A partir de cette période, Taiwan attire des immigrants (Minannais et Hakkas ...) venus du Sud du Fujian, du Nord-Est de la province de Canton...

En 1894, l'empire Qing, soucieux de préserver sa souveraineté sur la Corée, affronte le Japon (qui convoite depuis 1874 Taiwan). Défaits par ce dernier, les Qing lui cèdent l'île. En 1937, quand la guerre sino-japonaise éclate, le Japon lance à Taiwan une campagne de nipponisation visant à faire des Taiwanais des sujets entièrement soumis à l'Empereur Hirohito en adoptant un certain nombre de mesures politiques, sociales voire religieuses (pour ne prendre qu'un seul exemple, « il était évidemment interdit de parler taiwanais et seul le japonais était autorisé comme langue d'enseignement et de communication »(*ibid.* : p 79).

Lorsque le Japon capitule sans condition en 1945, Taiwan revient à la Chine, et c'est Tchang Kaï-chek qui est chargé par Douglas MacArthur de faire signer l'acte de capitulation

²¹ LEE Hsiao-Feng, (2004), *Histoire de Taiwan*, Paris, L'Harmattan. p. 31.

japonaise. Tchang Kai-chek envoie des représentants pour assurer le départ des Japonais (il devait s'agir d'une présence militaire provisoire de l'armée chinoise), mais l'opération est en réalité désignée sous l'appellation de « recouvrement de Taiwan ».

En 1949, le gouvernement nationaliste de Tchang Kai-chek, confronté à la révolution communiste, commence à subir des revers militaires en Chine et doit se replier à Taiwan suivi d'un afflux de 1,5 à 2 millions de réfugiés nationalistes.

Taiwan occupe alors (pour les Etats-Unis) une position géostratégique de premier plan et un nouvel étendard de la « lutte contre les communistes (chinois) et l'Union soviétique » (*ibid.* p. 105).

Avec l'appui des Etats-Unis, Taiwan devient alors le territoire de la république de Chine nationaliste, seule représentante de la Chine à l'O.N.U. Par ailleurs, de 1951 à 1965, l'aide économique américaine est conséquente, et les Etats-Unis débloquent près d'un milliard cinq cent millions de dollars en faveur de Taiwan lui permettant de combler son déficit dans sa totalité. En 1960, l'économie taiwanaise passe du stade d'une production simplement autosuffisante à celui d'une production orientée vers le commerce extérieur, ainsi Taiwan est rangée parmi « les quatre petits dragons ».

A la fin des années soixante, les Etats-Unis commencent à réviser leur position vis-à-vis de Beijing, faisant évoluer la relation triangulaire de Taiwan, des Etats-Unis et de la Chine. Finalement, Taiwan est évincée de l'O.N.U. le 25 octobre 1971, et les Etats-Unis établissent officiellement des relations avec la Chine continentale en 1979, tout en mettant un terme à celles qu'ils avaient avec les autorités taiwanaises.

Après la mort de Tchang Kai-chek en 1975, son fils Tchang King-kouo est élu président du Guomindang. Il apporte plus de souplesse au régime, surtout à partir de 1985 avec la levée de la loi martiale, l'autorisation des partis d'opposition, la libération des

prisonniers politiques et la levée de l'interdiction de circulation des personnes et des biens entre la Chine populaire et Taiwan...

Lee Teng-hui prend la tête du parti nationaliste à la mort de Tchang King-kouo en janvier 1988. Ce dernier va prendre les mesures nécessaires à la libération entière du régime. Taiwan devient peu à peu une démocratie, et en mai 1996, Lee Teng-hui est le premier président de la République à être élu au suffrage universel.

Grâce à la nouvelle liberté d'expression et à la participation accrue dans la politique du pays, les acteurs sociaux sont amenés à redécouvrir leurs racines, l'histoire et la géographie de l'île et à revaloriser les cultures qui s'y étaient développées au fil des siècles ; une conscience d'identité taiwanaise commence à se répandre dans la population taiwanaise.

En mai 2000, c'est Chen Shui-Bian, du parti de l'opposition (PDP :Parti Démocrate Progressiste²²), qui est élu à la présidence, devenant le premier président de la République qui ne soit pas issu des rangs du Guomintang.

Il est réélu en mai 2004, consacrant la désaffection pour le parti nationaliste. A ce moment là, les descendants des réfugiés de 1949 (15% de la population) soutiennent le Guomintang et la réunification à terme avec la Chine continentale, alors que la majorité de la population d'origine autochtone se tourne vers les nouveaux partis favorables à l'indépendance de Taiwan.

En Mai 2008, lors des dernières élections présidentielles, les Taiwanais ont élu Wu Poh-Hsiung comme président. Ce dernier fait revenir au pouvoir le Guomintang, et en le choisissant comme président, les Taiwanais signifient leur mécontentement suite aux divers scandales qui ont entâché le Parti Démocrate Progressiste.

²² « Le PDP est composé en grande majorité de Taiwanais de souche, dont beaucoup d'anciens prisonniers politiques. », Fiorella A, 2007, « La politique culturelle au cœur de la construction nationale de Taiwan », Atelier 25, 3^{ème} Congrès du Réseau Asie – IMASIE.

1.3. Situation linguistique de la République de Chine à

Taiwan

Avant d'exposer la situation linguistique de la République de Chine à Taiwan et afin de bien la saisir, il convient tout d'abord de faire une parenthèse et présenter celle de la République Populaire de Chine.

Depuis le 11 février 1958, la langue officielle de la République Populaire de Chine est le dialecte de Beijing, que l'on appelle souvent en Occident le mandarin. Les Chinois le nomment *putonghua* (普通話 « la langue commune »), *hanyu* (漢語 « langue Han »), *Hanyu putonghua* (漢語普通話 « langue Han commune »), *guoyu* (國語 « langue nationale ») ou tout simplement *zhongwen* (中文 « chinois »).

Hormis les langues des minorités ethniques, la Chine possède huit grands groupes de dialectes : le *putonghua* (mandarin), le *yue* (cantonais), le *wu* (shanghaien), le *minbei* (parlé à Fuzhou), le *minnan* (hokkien – taiwanais), le *xiang*, le *gan* et le *hakka* ; ces dialectes se subdivisent à leur tour en de multiples sous-dialectes.

Ces langues et dialectes ont un système de tons : en *Hanyu putonghua* (mandarin) par exemple, il y a cinq tons.

En ce qui concerne l'écrit, il y a plusieurs façons de transcrire la langue chinoise : il existe les sinogrammes et un certain nombre de transcriptions phonétiques ou romanisées. En réalité, on a recensé 32 systèmes parmi lesquels le *fanqie*, Wade, EFEO, *bopomofo*, etc... d'ailleurs, c'est à Matteo Ricci que l'on doit en 1605 la toute première transcription des sinogrammes en caractères latins. De plus, comme le mentionne Bel Lassen (2007 : 2), la Chine n'a pas toujours connu de système alphabétique. Ainsi, en Chine ancienne, pour noter la prononciation, le système *fanqie* 反切 était utilisé. La méthode consistait à utiliser deux

sinogrammes, l'un renvoyant à l'initiale de la syllabe, l'autre à la finale de la syllabe, pour noter la prononciation du sinogramme concerné²³.

Le *pinyin* est la transcription (en alphabet romain) dominante de nos jours. Elle a été mise au point et adoptée par la République de Chine en 1958. De plus, il est important de signaler que le *pinyin* a été reconnu officiellement à l'ONU en 1977. A Taiwan, le *pinyin* ne l'est pas, c'est le système Wade et le *bopomofo* qui sont d'usage sur l'île.

Les Chinois utilisent les sinogrammes depuis le 15^{ème} siècle avant notre ère, et bien entendu, leur graphie a subi une longue évolution et leur nombre n'a jamais cessé de croître au fil des siècles.

Toutefois, le plus grand changement concernant l'écriture chinoise intervient suite à la décision de la République Populaire de Chine d'appliquer en 1956 une réforme de l'écriture. Concrètement, cette réforme modifie la disposition de l'écriture (initialement verticale et de droite à gauche) et désormais procède à la simplification en diminuant le nombre de traits des sinogrammes. D'après Bel Lassen (*ibidem*) les modes de simplification consistent, tout d'abord à « *styliser en conservant la silhouette générale* (龜 = 龟, *gui*, "tortue") », à « *régulariser la forme* » en écriture attachée *caoshu* (書 = 书, *shu*, "livre") dans laquelle le caractère est réduit à une forme stylisée, épurée. il s'agit aussi de « *ne conserver qu'une partie du signe initial* (聲 = 声, *sheng*, "son") », de « *simplifier la partie phonétique* (燈 = 灯, *deng*, "lampe") », d'adopter « *une graphie antérieure* (個 = 个, *ge*, [*spécificatif*] ou 雲 = 云, *yun*, "nuage") », de « *simplifier la clé* (話 = 话, *hua*, "parole") », de « *remplacer dans un caractère un ensemble de traits par un composant simple* (歡 = 欢, *huan*, "joie") » et enfin, mais c'est rare, ils peuvent consister en une « *création pure et simple* : 響 = 响, *xiang*, "son") » .

Ainsi, le gouvernement chinois publie à cette époque une liste de sinogrammes simplifiés composée d'environ 2000 caractères. Le but de cette simplification était de réduire

²³ J. Bel Lassen, 2007, *Sinographie : introduction aux caractères chinois*, Paris, ESKA.

l'analphabétisme, mais certaines simplifications ont entraîné une perte d'informations contenues dans les sinogrammes et finalement rendent parfois l'apprentissage plus ardu ²⁴...

On compte désormais à ce jour 2300 caractères « simplifiés » (簡體字 *jiǎntǐzì* « forme simplifiée » en chinois). Les autres sont dits 繁體字 *fántǐzì* signifiant sinogrammes « non simplifiés », « classiques » ou « traditionnels », ils sont utilisés à Taiwan, Hong-Kong (avant 1999), dans la diaspora chinoise, etc.

En imposant une langue officielle, en simplifiant les sinogrammes, ainsi qu'en créant le *pinyin*, les autorités chinoises avaient pour but de diffuser le mandarin sur une base commune. Qu'en est-il pour Taiwan ?

Bien entendu, une langue officielle a également été imposée à Taiwan à l'instar de la République Populaire de Chine, et il est d'usage de parler de *guoyu* (« langue nationale ») pour désigner le chinois moderne standard à Taiwan.

Il est à noter qu'il existe de petits décalages entre la langue officielle de la Chine continentale et celle de l'île de Taiwan. Cependant, la plus grande différence se situe au niveau de l'écriture qui a été simplifiée et adoptée par la Chine continentale.

En effet, en ce qui concerne l'écriture, ce sont seulement les caractères dits « non simplifiés », « classiques » ou « traditionnels » qui sont utilisés à Taiwan car la réforme de l'écriture (Cf ci-dessus), étant une initiative de la Chine continentale, Taiwan a toujours refusé de s'y soumettre. Toutefois, comme le souligne Lin (2007 : 64) dans « *les territoires n'ayant pas connu la simplification de l'écriture, quelques formes de caractères simplifiés ne sont pas forcément identiques aux caractères simplifiés en Chine Populaire, et sont aussi utilisées lorsqu'il s'agit de l'écriture manuscrite* ». Elle remarque aussi que la simplification

²⁴ Il faut signaler que, contrairement à une idée couramment répandue, la majorité des graphies simplifiées adoptées officiellement était apparue avant le 20^{ème} siècle de notre ère. Le phénomène de simplification existe en réalité depuis des siècles. En effet, elle est apparue avec l'écriture appelée *kaishu* 楷書 (écriture modèle, régulière ou standard en usage à partir de la fin de la dynastie Han au 3^e siècle après J.C.) et dès 1924, Qian Xuantong proposa une liste de caractères simplifiés déjà en usage, considérés comme convenables. Une compilation de 2400 sinogrammes fut ainsi élaborée avant même les premières tentatives de réformes sous la République de Chine.

des sinogrammes trop compliqués, est un geste naturel pour ceux qui veulent gagner du temps dans leurs communications manuscrites.

De plus, un autre point de divergence subsiste au sujet de l'écriture, à savoir la manière de transcrire phonétiquement le mandarin : Taiwan a mis au point un autre type de transcription, le *bopomofo* qui est constitué de signes correspondants à des sons et non pas élaborés à partir du système alphabétique. Quant à la transcription alphabétique, Taiwan utilise le système de romanisation Wade (conçu à l'origine par les Anglo-Saxons).

Taiwan a connu différentes vagues d'immigrations tout au long de son histoire (Cf. §1.2.). La situation linguistique de Taiwan est complexe puisque de nombreuses langues y sont parlées.

Depuis un certain nombre d'années, le peuple taiwanais commence à prendre conscience de sa propre identité. De ce fait, le gouvernement a décidé d'imposer aux enfants, dès l'école primaire, de suivre quelques heures par semaine des cours de taiwanais, hakka ou langues aborigènes même si la langue de scolarisation reste le mandarin.

Cependant, avant l'arrivée des Continentaux en 1949 avec le gouvernement nationaliste de Tchang Kaï-chek, on distinguait à Taiwan deux grands groupes linguistiques : les Aborigènes, parlant des langues austronésiennes, et les Han, eux-mêmes divisés en deux groupes. Le premier, très largement majoritaire, était celui des immigrés originaires du Fujian, les Minnan parlant des dialectes minnan (ou " min sud ")²⁵. Le second était celui des immigrés originaires du Guangdong, les Hakka parlant des dialectes hakka. Ci-après, dans la carte n°3, il est possible de constater que les populations Minnan et Hakka sont toutes concentrées sur la partie côtière Ouest faisant face à la Chine continentale.

²⁵ Dans ce travail, les termes de *minnanyu*, minnanaï ou taiwanaï sont utilisés afin d'éviter les répétitions et pour des raisons stylistiques mais ils désignent la même langue.

Linguistiquement, les Aborigènes taiwanais, toutes tribus confondues, se rattachent au groupe austronésien. Les études comparatives ont mis en évidence une étroite parenté avec la langue des peuples philippin, indonésien, malais et polynésien.

Aujourd'hui, on estime qu'il y a moins de 2% (tous groupes confondus) d'Aborigènes, mais, selon Brown (2004) il est difficile de dénombrer le nombre qu'ils étaient avant l'arrivée des étrangers hollandais, espagnols et chinois. En effet, Brown pense que la disparition de nombreux groupes (tribus attestées par les archives des Hollandais, et bien plus tard par les Japonais) est due aux inter-mariages²⁶ et à l'assimilation avec les Chinois venus du Fujian et du Guandong à partir du XVII^e siècle.

Pendant longtemps, les Aborigènes ont été divisés en deux, sous les dénominations « d'Aborigènes des plaines » et « d'Aborigènes des montagnes ». Cependant, l'auteure remarque que cette division n'a pas de sens, et ferait en réalité référence à une ancienne dénomination discriminatoire²⁷ renvoyant au degré d'acculturation et de sinisation des groupes. Ainsi les « sauvages cuits » désignant les premiers groupes en contact avec les étrangers et donc à être sinisés, qui se trouvaient sur les plaines Ouest, ont été opposés aux

²⁶ Pour éviter les répétitions, j'utiliserai parfois à la place « d'inter-mariage » l'expression « mariages mixtes ». En effet, ils ont dans ce contexte la même signification puisqu'il s'agit du fait que les aborigènes se sont mariés avec les Chinois émigrés de Chine et s'installant définitivement à Taiwan.

²⁷ Les dénominations sont *shufan* littéralement « sauvages cuits » et *shengfan* « sauvages crus » et étaient utilisées par l'administration Qing.

En résumé, avant l'arrivée des Hollandais, des marchands chinois s'étaient déjà installés sur l'île, et les Hollandais pour accroître le nombre de main d'œuvre faisaient venir des immigrants chinois du Fujian. Même si les mariages mixtes n'étaient pas autorisés par les Hollandais, il y a eu des métissages effectifs Aborigènes-Chinois. D'ailleurs Brown (2004) rappelle que les Aborigènes ne payaient pas autant de taxes que les Chinois, un Chinois avait donc intérêt à se marier avec une Aborigène, à habiter dans le village de son épouse et à revendiquer une identité aborigène. Beau paradoxe, puisque ces mêmes gens avec l'arrivée massive de Chinois et de Koxinga, vont reprendre leur identité chinoise car il sera désavantageux désormais d'être Aborigène.

En effet, il faut rappeler qu'en 1661, Koxinga fuyant la Dynastie Mandchou Qing au pouvoir, s'est réfugié à Taiwan et en a chassé les Hollandais en 1662. A partir de cette date, les Chinois ont commencé à administrer l'île de Taiwan et à immigrer massivement. Koxinga a fait distribuer les terres aux Chinois (environ 120 000) au détriment des Aborigènes. Finalement, en 1683, les Qing administrent officiellement Taiwan, et on estime le nombre de Chinois immigrants à 2 millions en 1810.

Avec l'arrivée de ces nombreux Chinois, les Aborigènes ont fait l'objet de mauvais traitements, ont été brimés, exploités et spoliés de leurs terres par les nouveaux venus. Il y a eu de nombreuses révoltes, certains ont alors migré à l'intérieur même de Taiwan dans des zones montagneuses ou plus éloignées des côtes afin d'être tranquilles. En outre, en plus des métissages, en 1758, un édit ordonna que les hommes aborigènes portent la natte des Manchous et un nom chinois, la sinisation se développant ainsi.

groupes d'Aborigènes vivant dans les montagnes ou sur la côte Est qui n'ont pas été sinisés et qui ont gardé leurs langues et cultures.

Les Aborigènes qui ont été obligés d'adopter la langue dominante dans bon nombre de circonstances étaient manifestement en minorité numérique et économiquement faibles, et faibles aussi en raison des facteurs géographiques et historiques. Saillard (2003) « *montre en outre que le recul des langues austronésiennes de Taiwan face au chinois standard est particulièrement notable dans le domaine professionnel, même lorsque les conditions sont réunies pour permettre aux Aborigènes d'utiliser leurs langues ancestrales* ».

Je propose de consulter la carte n°2 qui indique la répartition des langues aborigènes de Taiwan. Il est nettement visible que les populations en question se répartissent sur les régions centrales montagneuses et celles de l'Est de l'île.

Carte n°2 :



carte des langues aborigènes de Taiwan,

(source : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/asie/taiwan.htm>)

Par ailleurs, avec les différentes vagues d'immigrations et en raison des faits historiques, la population de Taiwan compte de nombreux dialectes chinois. Différents travaux²⁸ démontrent que la majorité des Minnan a le minnan pour langue première, une partie importante des membres des autres groupes parle le minnanais comme langue seconde²⁹ et qui ainsi, est devenu une langue véhiculaire.

Saillard (2003), explique cette situation par le fait que les Minnan sont en nombre majoritaire à Taiwan, alors les motivations d'apprendre le minnan³⁰, ou le « taiwanais » sont très probablement d'ordre économique et politique : « *L'usage de plus en plus courant du minnan par les hommes politiques de l'opposition lors de leurs allocutions publiques, en jouant sur la fibre identitaire des Taiwanais, a fait preuve de son efficacité au cours des dernières années. De même, l'usage grandissant du minnan dans la publicité télévisée ou à la radio semble porter ses fruits en matière de consommation* ». Parler le minnan devient désormais aussi une question de revendication identitaire qui va de pair avec la montée de conscience taiwanaise, puisque pour de nombreux « *Taiwanais, le chinois standard est la langue des Chinois, et le taiwanais celle des Taiwanais* » (op.cit).

En ce qui concerne les Hakka, ces derniers sont politiquement faibles, et bien qu'ils ne se situent pas au bas de l'échelle économique et sociale, ils sont trop peu nombreux pour qu'il existe une motivation économique ou politique forte pour l'apprentissage de leur langue. En effet, la population des Aborigènes est estimée à 2%, celles des Hakka à 12%, des Continentaux à 13%, et des Minnan à 73%. De surcroît, Saillard (2003) fait la remarque que les Hakka n'échappent pas à l'avancée du chinois standard et que la perte de locuteurs n'est que très peu compensée par l'apprentissage du hakka par des membres d'autres groupes, contrairement au minnanais.

²⁸ Cf. Huang (1993), Fiorella (2007), Saillard (1998 et 2003).

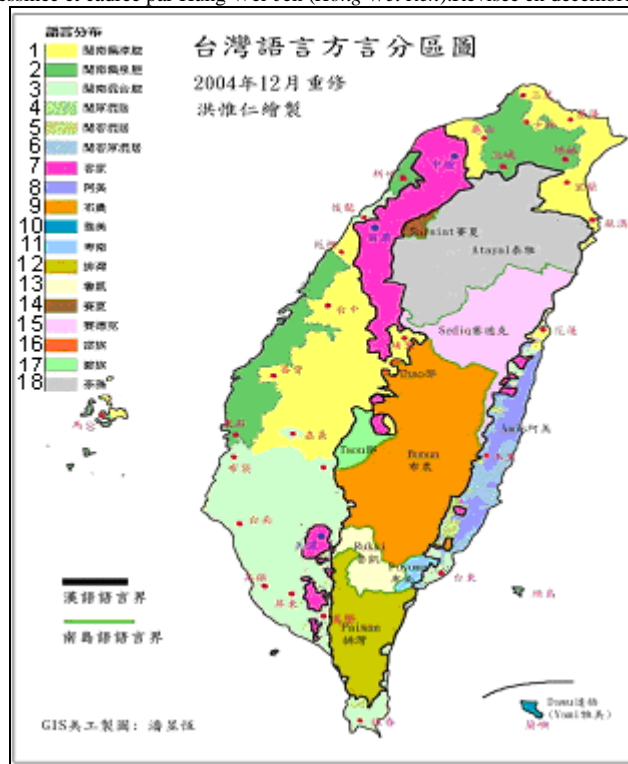
²⁹ D'après Huang (1993, pp. 140-144) la population Minnan est estimée à 73,3%, et d'après ses travaux, 82,4% de la population sait parler minnan. Par conséquent, on remarque immédiatement que ce chiffre est supérieur à celui de la population Minnan.

³⁰ Il est également possible de parler de « minnanais » concernant le dialecte « minnan ».

En observant la carte géolinguistique de la répartition des langues sur l'île, page suivante, son auteur montre qu'il y a de nombreux accents³¹ en fonction des lieux où elles sont employées ainsi que des mélanges³² entre les différents dialectes *minnan*, également entre le *minnan* et le *hakka*. Or, nous pouvons dès à présent dire que cette situation a pour conséquence de poser des problèmes en terme d'enseignement des langues locales, car il n'y a pas de standardisation imposée par le gouvernement (Cf. ci-après §1.5.1. 3).

Carte n°3 :

Carte géolinguistique des dialectes parlés à Taiwan
(dessinée et cadrée par Hung Wei-Jen (Hong Wei Ren). Révisée en décembre 2004



Légende (ma traduction)

1-accent minnanais provenant de Zhangzhou. 2-accent minnanais venant de Quanzhou. 3-accent mélangés de dialectes minnan. 4-mélange de dialectes minnan. 5-mélange de minnan et de hakka. 6-mélange de minnan et de hakka. 7-hakka (*kejia*). 8-ami (*Amei*). 9-bunun (*bunong*). 10-yami (*yami*). 11-puyama (*bunan*). 12-paiwan. 13-lükaï. 14-saisiat (*saixia*). 15-sediq (*saideke*). 16-ethnie Bu. 17-ethnie Tsou (*Cou*). 18-atayal (*taiya*).

³¹ La définition choisie pour « accent » est celle de B. Harmegnies : « l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinataire » (in Moreau M.-L., 1997, Sociolinguistique : concepts de base, Liège, Editions Mardaga, p.9).

³² Selon Blanc M., en situation de contact de langue, la définition de « mélange de codes » dans un sens très large, peut englober « l'emprunt » (utilisation d'un élément lexical d'une langue A intégré morphologiquement et syntaxiquement à une langue B), « l'alternance codique » (emploi alterné de deux codes linguistiques dans un même énoncé) et inclure les « pidgins » (langues secondes créées pour les besoins de la communication par deux communautés linguistiques parlant des langues différentes). D'autres phénomènes encore de contact des langues voient deux ou plusieurs codes s'interpénétrer et aboutir à un code mixte intégré » (in Moreau, *ibidem*, p. 207-210).

Pour conclure, nous avons précédemment fait remarquer et pointer la complexité de la situation linguistique de Taiwan. De plus, nous avons souligné que les langues qui y sont parlées reflètent l'histoire migratoire de l'île. Et nous concluons ce paragraphe à l'aide de la carte géolinguistique n°3 car elle montre, finalement, la répartition des dialectes parlés sur l'ensemble de l'île de Taiwan.

1.3.1. Les premières politiques linguistiques sous le gouvernement japonais

Longtemps convoitée par le Japon, Taiwan a fini par être une colonie japonaise de 1895 à 1945. Cependant, il est intéressant de rappeler qu'en 1609 les Aborigènes avaient déjà été en contact avec les Japonais qui, à cette époque, leur proposaient de devenir des sujets japonais mais la population autochtone avait alors refusé. Un peu plus tard, en 1874 le Japon avait même tenté d'aller sur Taiwan avec son armée pour conquérir l'île, mais un typhon avait fait capoter le plan militaire, et ce projet ne fut finalement pas poursuivi.

En 1895, le « Traité de Ma guan » (馬關) laisse Taiwan au Japon³³, et du point de vue éducatif on constate presque immédiatement l'ouverture d'écoles en japonais pour les Taiwanais et les Japonais. Cependant, les Japonais vont dans des écoles bien distinctes des Taiwanais. Il faut rappeler qu'avant l'arrivée des Japonais, les Taiwanais pouvaient envoyer leurs enfants dans des écoles³⁴ privées. Or, en 1898 ces écoles changent de nom *gong xue*

³³ La même année, les dirigeants japonais font ouvrir à Shi lin, la première école *guo yu chuan xi suo* (國語傳習所) où l'on apprend le japonais, et à partir de 1896 il y en aura d'autres un peu partout sur l'île ; il faut signaler qu'en 1897 on commence à proposer d'éduquer également les filles.

³⁴ Selon Saillard (2003), jusqu'au début du vingtième siècle, les Han possédaient des écoles privées dans lesquelles était enseignée la littérature classique chinoise, écrite en langue chinoise classique *wenyan wen*, mais prononcée conformément aux langues chinoises locales.

xiao (公學校) et deviennent publiques, on y apprend alors systématiquement le japonais ainsi que d'autres matières (scientifiques notamment³⁵).

Le mouvement *nei di yan chang* (內地延長) lancé en 1919 et visant à japoniser progressivement les Taiwanais, autorise désormais Japonais et Taiwanais à étudier ensemble dans les mêmes écoles. En 1922, les universités Shida à Taipei, Zhongxin à Taizhong, et Chenggong à Tainan sont ouvertes, ces universités sont toujours considérées comme « prestigieuses » actuellement. Et dès 1933 les mariages mixtes Japonais-Taiwanais sont légalement autorisés.

En 1936 le « Mouvement du Huangminhua » (皇民化) est proposé, son objectif étant de faire des Taiwanais des sujets de l'Empereur. Ce mouvement sera appliqué en 1937 quand la guerre sino-japonaise éclatera. Ainsi, à partir de cette année, le Japon lance à Taiwan une campagne de nipponisation féroce visant à faire des Taiwanais des sujets entièrement soumis à l'Empereur Hirohito en adoptant un certain nombre de mesures politiques, sociales voire religieuses. A titre d'exemples, il est désormais interdit d'utiliser uniquement les sinogrammes car jusqu'alors des parties écrites en chinois étaient tolérées dans les journaux, et en 1940 il est interdit d'utiliser le calendrier lunaire, les Taiwanais doivent changer de noms et prendre des noms japonais, etc. En 1943, l'éducation devient obligatoire pour tous pendant 6 ans afin de développer le nombre de locuteurs japonophones parmi la population taiwanaise qui n'était quasiment pas instruite. Ainsi, les cours de chinois sont abolis et il est interdit de parler taiwanais à l'école, le japonais est désormais la langue de l'éducation.

Cependant, en dehors des lieux publics et des classes, les Taiwanais employaient le taiwanais en famille ou dans les lieux privés.

Suite à la défaite des Japonais, et le retour de Taiwan au sein de la Chine, l'île est alors secouée par de grands troubles sociaux et économiques qui seront réglés par la violence.

³⁵ En 1899 les Japonais ouvrent également une Ecole de médecine à Taipei ainsi qu'une bibliothèque.

C'est donc dans un climat anarchique que les Japonais sont rapatriés et que les Chinois reprennent l'île, laissant aux Taiwanais le souvenir d'une période de troubles et d'insécurité.

Pour conclure, l'occupation japonaise bien qu'assez courte dans l'histoire de Taiwan, a laissé de nombreuses traces dans les langues taiwanaise et aborigènes³⁶, mais aussi dans de nombreux autres domaines telles que la cuisine, la religion, etc., traces toujours visibles de nos jours.

1.3. 2. Les autres politiques linguistiques depuis l'arrivée des nationalistes chinois

Pendant la guerre sino-japonaise et après la défaite du Japon, les Taiwanais menaient une vie difficile et avaient un niveau d'études très bas à cause des bombardements durant la guerre et des conséquences économiques engendrées par le conflit. En effet, la plupart des gens pensaient que cultiver la terre était plus important que d'aller à l'école, de nombreuses familles ne voulaient pas du tout envoyer leurs enfants à l'école, et certaines familles parlaient uniquement leur langue première, ce qui, pour la grande majorité des habitants taiwanais, était le minnanais.

Lorsque Taïwan est récupérée par la République de Chine, puis avec l'arrivée des réfugiés de l'armée des nationalistes, le gouvernement du Guomintang a commencé à promouvoir le *guoyu* (國語) afin d'asseoir son pouvoir et sa légitimité politique sur les insulaires.

Pour arriver à ses fins, pendant une longue période ce gouvernement a totalement interdit l'usage du japonais à Taïwan. Il s'agissait alors d'éradiquer l'héritage culturel laissé par le Japon, cela incluait donc la langue japonaise que parlaient les habitants ayant été

³⁶ Voir Zeitoun E. (1995) pour plus de détails.

scolarisés à cette époque-là, les différentes expressions artistiques et certaines habitudes quotidiennes adoptées par les Taiwanais.

De plus, la réalité sociale et linguistique de Taiwan a été négligée et on est allé jusqu'à interdire également l'usage des langues austronésiennes, minnanaise ou hakka, dans les lieux publics et surtout à l'école. L'usage exclusif du chinois mandarin et la pensée qu'il véhicule furent imposés.

1.4. Situation actuelle de l'enseignement public et privé à Taiwan

Avec l'arrivée des nationalistes sur le sol taiwanais, Taiwan se voulait « le conservatoire de la civilisation chinoise »³⁷, civilisation chinoise dans laquelle l'enseignement a toujours tenu une place extrêmement importante :

« L'enseignement a toujours été hautement considéré en Chine. Le lettré a été entouré d'un grand prestige ; c'est à lui que l'on confiait les hautes charges de l'Etat ; les jeunes chinois aspiraient à passer les examens qui leur ouvriraient les portes. La fonction publique a perdu une partie de ses attraits, cependant le désir est toujours aussi fort, chez les jeunes, de réussir aux examens d'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur ». (Gambier, 1992 : 208)

Par ailleurs, à l'époque où Taiwan cherchait à tirer son épingle du jeu sur la scène économique internationale, il semblait très clair à ses dirigeants que l'enseignement de son peuple était un moyen pour y parvenir puisque « *La condition essentielle pour une grande puissance et pour pouvoir avoir un bon niveau de vie est de posséder un enseignement de haut niveau.* »³⁸. Le gouvernement des nationalistes impose alors le chinois (國語 *guoyu*) comme langue de l'école (Cf. §1.5 ci-après) et rend la scolarité obligatoire pendant neuf ans. L'auteur poursuit avec quelques chiffres significatifs :

³⁷ Propos d'André Gambier (1992, p. 155).

³⁸ *Ibidem.* pp. : 208-209.

« Le gouvernement a fait de gros efforts ; la scolarité est obligatoire pendant 9 ans, depuis 1968. 15% du budget sont consacrés à l'éducation, aux sciences et à la culture, [...] le niveau d'instruction de la population a été complètement transformé. 41,1% d'illettrés en 1952 contre 6,8 en 1990 ; 10,2 % de diplômés du Secondaire et du Supérieur, 56,9% en 1990. 48,6% des élèves poursuivent leurs études dans le Supérieur ». (Gambier, 1992 : 209).

D'après de plus récentes statistiques³⁹, le taux d'illettrisme chez les plus de 15 ans ne cesse de baisser depuis 1995. Ainsi, en 2007 il est de 2,37% contre 4,72% en 1999 et 5,99% en 1995. En outre, le budget de l'Education supérieur est passé de 2,16 milliards d'euros en 1991 à environ 5,36 milliards d'euros en 2001.

D'un autre côté, cette haute estime culturelle pour l'enseignement a également des répercussions sur la façon dont les enseignants sont perçus. « En général, l'enseignant jouit à Taiwan (et dans un degré moindre, en Chine) d'un grand respect (beaucoup plus qu'en France)... » (Robert, 2002 : 137).

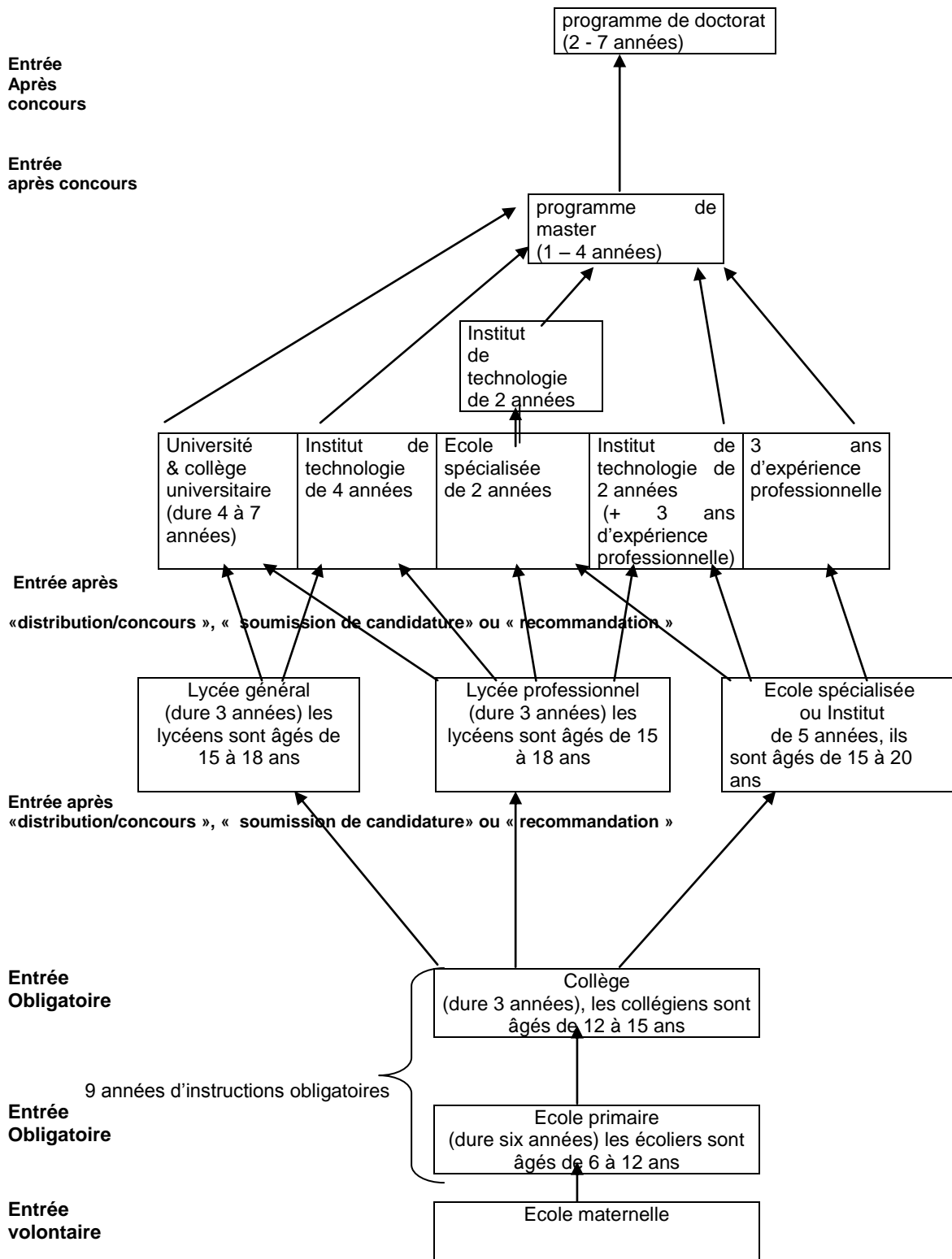
Il est indéniable qu'à l'heure actuelle, les Taiwanais se préoccupent toujours autant des études de leurs enfants. Ceux-ci sont stressés véritablement dès l'école primaire afin d'obtenir les meilleures notes en vue de réussir les examens d'entrée dans les Universités. André Gambier en parlait déjà en 1992 : « Les sondages indiquent que la préoccupation principale des jeunes de Taiwan est la réussite de leurs études et, pour beaucoup, le concours d'admission aux Universités ». Cela sera développé ultérieurement.

1.4.1. Le système éducatif de la République de Chine à Taiwan

Très influencé par les Etats-Unis, le gouvernement taiwanais a adopté le même système éducatif. L'école maternelle n'est pas obligatoire, par contre depuis 1968, il y a neuf années d'instruction obligatoire, à savoir six années de primaire et trois ans de collège. Avant l'année 1968, l'instruction n'était obligatoire que pendant les six ans de primaire.

³⁹ Sources : Ministry of Education - MOE (Ministère de l'Education Nationale de Taiwan : <http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?sitecontentsn=8956>).

A la page suivante, j'ai synthétisé, sous forme de tableau schématique, les informations provenant du Ministère de l'Education Nationale de Taiwan⁴⁰.



LE SYSTEME EDUCATIF TAIWANAIS

⁴⁰ Le tableau suivant a été traduit et reproduit d'après les sources trouvées sur le site du Ministère de l'Education Nationale de Taiwan (http://www.edu.tw/files/publication/B0013/97edu_syst.xls).

L'objectif de ce schéma est d'expliquer les différentes étapes par lesquelles peuvent passer les élèves taiwanais pour accéder aux études supérieures. Nous pouvons constater, d'après le tableau, qu'il y a neuf années d'études obligatoires, soit six ans d'école primaire et trois ans de collège.

A l'issue du collège, les élèves passent normalement tous un concours. Ce concours existe depuis 1958. Toutefois, en 2001, le Ministère de l'Education a instauré un « système d'entrée aux lycées par voies multiples ». Il s'agit désormais de ne plus uniquement se baser sur le concours.

Ainsi, lorsque des professeurs repèrent des élèves particulièrement brillants, ils peuvent anticiper sur le concours afin de permettre à ces élèves d'obtenir une place dans les meilleurs lycées de Taiwan. Ils écrivent des lettres de recommandations ou soumettent les candidatures, de ce fait les élèves dont les notes sont exceptionnelles peuvent le passer quelques semaines en avance et choisir ainsi, avant tous les autres élèves les meilleurs lycées de Taiwan.

En ce qui concerne l'entrée à l'université, celle-ci se faisait aussi depuis 1954 par l'intermédiaire de la sélection du concours d'entrée. Désormais, depuis 2002, il y a eu des changements et le « système d'entrée à l'université par voies multiples » a été également mis en place. Ces réformes seront développées succinctement ci-après.

1.4.2. Les cadres institutionnels : paramètres de la situation

L'école maternelle n'est pas obligatoire, mais les enfants sont souvent scolarisés vers l'âge de trois ans. Les parents scolarisent leurs enfants dans des écoles maternelles afin qu'ils puissent être bien préparés à faire leur entrée à l'école primaire.

Les parents qui en ont les moyens n'hésitent pas à payer assez cher pour que leurs enfants, en plus de la préparation habituelle, aient également une initiation à la langue anglaise.

1.4.2.1. Le primaire

Depuis 1968, l'instruction obligatoire est de neuf années. Après six années de primaire, les enfants taiwanais doivent effectuer trois ans de collège, ils sont très rapidement conditionnés par le système traditionnel des concours. En effet, ils sont classés en fonction de leurs notes et subissent une forte pression familiale et scolaire : il faut être le meilleur et garder sa place, car c'est en réussissant brillamment le concours d'entrée au lycée qu'ils pourront réussir à entrer dans une université prestigieuse.

Si l'on fait un résumé des pages Web du Ministère de l'Education⁴¹, les enseignants doivent permettre aux écoliers de développer les acquis fondamentaux. Ceux-ci consistent en apprentissage du système *Bopomofo*, des sinogrammes (lecture de textes et calligraphie), des mathématiques et des sciences. Les enseignants ont également pour consignes de leur « apprendre à apprendre », de les aider à développer des « stratégies d'apprentissage », mais aussi de leur apprendre à « vivre en harmonie avec les autres » (apprendre à écouter les camarades, à travailler en groupe, à s'exprimer en public, à développer sa personnalité et son autonomie, ainsi qu'acquérir une éthique).

Le chinois étant la langue de scolarisation à Taiwan, pour l'apprendre, les écoliers taiwanais commencent tout d'abord par le Bopomofo⁴² qui est constitué de signes

⁴¹ Sources : Ministry of Education - MOE (Ministère de l'Education Nationale de Taiwan) : <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language-source.php>

⁴² Il s'agit de graphies simples dérivées des sinogrammes. Les signes qui composent le *Bopomofo* sont placés conventionnellement à la droite des sinogrammes. Cela permet aux enfants de connaître la prononciation d'un sinogramme qu'ils n'ont pas encore appris, et cela les aide à connaître ou reconnaître les sinogrammes. J'ai consulté une dizaine de manuels de chinois, le Bopomofo disparaît des manuels scolaires en cinquième année d'école primaire.

phonétiques placés à la droite des sinogrammes. L'apprentissage du chinois⁴³ à l'école primaire porte essentiellement sur l'écriture, la lecture et la compréhension de textes, la sémantique et la syntaxe sont travaillées intensément. L'anglais est la première langue étrangère obligatoire à Taiwan, et depuis 1922 son enseignement et son apprentissage se faisaient à partir de la première année de collège, et maintenant, depuis 2001, le Ministère de l'Education a officiellement intégré l'enseignement obligatoire de l'anglais dès la 5^{ème} ou 6^{ème} année de l'école primaire, et en 2004 dès la 3^{ème} année. Par ailleurs, concernant les dialectes et langues locales de Taiwan, des cours de langue, culture et arts locaux ont été définitivement introduits dans les programmes officiels des écoles primaires depuis 1996 dans tout le pays.

1.4.2.2. Le secondaire

A la fin du collège, les élèves entrent dans les lycées en fonction des notes obtenues tout au long de leur scolarité, et surtout après avoir passé un examen d'entrée dans l'établissement où ils souhaitent aller.

Au collège, avant le concours d'entrée au lycée, les collégiens remplissent une liste de vœux indiquant les lycées de leur choix, mais c'est la note obtenue qui leur permettra de suivre les cours dans un des lycées de leur liste.

Cette étape est importante car en entrant dans un « bon » lycée, les élèves ont de meilleures chances de réussir les examens d'entrée dans les universités ou écoles nationales.

Le premier cycle au lycée dure trois années. Une fois diplômés, les élèves qui veulent poursuivre leurs études supérieures doivent passer des concours pour entrer dans les universités (*Daxue*).

⁴³ Cela sera approfondi ci-après §1.5.1.

Certains lycées ou Instituts proposent un premier cycle de cinq ans, cette période est désignée par le terme *wu zhuan*⁴⁴. Il est sanctionné par un diplôme. En réalité, le *wu zhuan* est l'équivalent d'un bac + 2⁴⁵.

1.4.2.3. Le supérieur

Les universités proposent un cycle de quatre ans, on les nomme en anglais « Undergraduate Institutes », ce qui correspond au Master en France. Les élèves ayant suivi un second cycle (*er ji*) peuvent entrer (après un examen d'entrée) en troisième année, voire même essayer l'examen d'entrée au niveau supérieur des universités.

Le niveau supérieur est l'équivalent des études doctorales en France, cela répond à l'appellation de *yan jiu suo* ou « *graduate institutes* ».

1.4.2.4. Les *buxiban*

Les *buxiban* sont des écoles privées qui dispensent des cours le soir après l'école ou le samedi et dimanche. Ces écoles proposent de nombreux cours (mathématiques, chinois, langues étrangères ; et surtout l'anglais, la préparation aux examens d'entrée au lycée, à l'université, etc).

Elles donnent du soutien scolaire après les cours de la journée, parfois fort tard le soir (jusqu'à plus de 23h00...) et sont ouvertes aux écoliers, collégiens, lycéens et étudiants. Ces écoles sont extrêmement nombreuses, les Taiwanais y investissent beaucoup d'argent pour permettre à leurs enfants d'être les meilleurs et de progresser en cas de difficultés.

⁴⁴ Cela veut dire littéralement « cycle de cinq ans ».

⁴⁵ Le système scolaire des Etats-Unis a été adopté par le Ministère de l'Education de Taiwan.

1.5. Les récentes politiques linguistiques éducatives de la République de Chine à Taiwan : les langues à l'école d'hier à aujourd'hui

Après avoir présenté la situation actuelle de l'enseignement de la République de Chine à Taiwan, il est nécessaire à présent d'exposer les politiques linguistiques éducatives actuellement en vigueur puisque cela concerne directement cette thèse.

1.5.1. Le statut des langues à Taiwan : le mandarin et autres

Actuellement, la langue officielle de Taïwan est toujours le chinois standard. Depuis l'arrivée du gouvernement nationaliste jusqu'à la fin des années 60, les cultures locales et populaires n'étaient pas valorisées. Selon Guiheux (2001 : 8) « *les dialectes taiwanais, les coutumes traditionnelles, les pratiques religieuses populaires, la musique et l'opéra locaux furent systématiquement considérés comme arriérés, superstitieux et nuisibles à la fois à l'unification nationale et à la modernisation* ».

Entre les années 70 et 80, Fiorella (2007 : 6) explique que même si le Ministère de la Culture considère de plus en plus que la culture taiwanaise est une partie légitime de l'héritage chinois, il est à noter que l'approche continue à être sino-centrée. C'est également à cette époque qu'une large partie de la population a commencé à prendre conscience des ravages de la tentative d'assimilation des Austronésiens, qui avaient été contraints à se comporter en « bons sujets » et qui étaient réduits à divertir les Chinois et les touristes avec leurs chants et danses.

Dans les années 80, la nouvelle liberté d'expression et la participation accrue dans la politique du pays amènent les acteurs sociaux à redécouvrir leurs racines, l'histoire et la géographie de l'île, et à revaloriser les cultures qui s'y étaient développées au fil des siècles. Comme le souligne Fiorella (2007 : 6), le Ministère de l'Education a alors « réévalué le savoir enseigné, jusque là presque exclusivement centré sur la Chine », et a élaboré des manuels

permettant de mieux faire connaître l'île aux écoliers. Elle explique que l'idée d'une spécificité identitaire taiwanaise a quitté les sphères des intellectuels engagés et des opposants politiques pour gagner des cercles toujours plus étendus de citoyens taiwanais.

1.5.1. 1. À propos de sinographie pédagogique

L'apprentissage du mandarin est centré essentiellement sur l'écriture, la lecture, et la compréhension des textes. En Chine, il existe un très grand nombre de langues et de dialectes qui souvent ne sont pas intercompréhensibles, toutefois, l'écriture joue un rôle unificateur depuis des siècles.

En mandarin, l'unité fondamentale est la syllabe affectée d'un ton, représentée graphiquement par un sinogramme et pourvue d'un faisceau de sens. L'apprentissage de l'écriture chinoise ne se présente pas sous le même aspect que celui du système alphabétique puisqu'il se fait sinogramme par sinogramme, en respectant strictement le nombre et l'ordre des traits⁴⁶.

La mémorisation des sinogrammes se fait à la fois physiquement et visuellement. En effet, c'est par le geste que l'on mémorise cette écriture, en recopiant des lignes et des lignes de sinogrammes tout en respectant l'ordre des traits qui composent les caractères chinois. Si le corps ne parvient pas à intégrer le mouvement, il sera difficile de restituer tous les traits qui les composent. De plus, on peut apprendre un sinogramme après l'avoir seulement visualisé, mais il s'agit d'une reconnaissance partielle, et on n'est pas nécessairement en mesure de l'écrire de mémoire car on risque d'oublier un élément.

Dans une perspective d'enseignement, les caractéristiques générales des sinogrammes sont, tout d'abord qu'ils appartiennent à l'écriture visuelle et ensuite que leur nombre total est considérable mais beaucoup d'entre eux sont peu, voire jamais, utilisés. Concernant leur particularité visuelle, d'après Yi (2004 : 69) :

⁴⁶ A propos des sinogrammes Cf. J. Bel Lassen, 1995, *Les idéogrammes chinois ou l'empire du sens*, Paris, Wong.

« La forme et le sens sont étroitement liés, tandis qu'il existe un assez grand écart entre la forme et le son correspondant. L'écriture est un système de signes visuels, et non de signes auditifs. La forme d'un mot, et c'est le cas des sinogrammes, doit satisfaire aux exigences visuelles et non auditives. Bien qu'un caractère chinois puisse se prononcer différemment en langue dialectale et en mandarin, ou se lire différemment dans la langue littéraire et dans sa langue courante, sa signification est souvent la même. C'est pourquoi les caractères chinois lient étroitement la forme et le sens, et la correspondance entre la forme et la prononciation est souvent moins proche. La première relation est donc plus importante que la seconde. En conséquence, la forme est devenue le point essentiel de l'enseignement des sinogrammes ».

Nous approchons ici la complexité du chinois par rapport à son écriture : on est capable de lire un sinogramme seulement si on l'a préalablement appris⁴⁷. En revanche, le français étant une langue alphabétique, on peut lire un mot que l'on ne comprend pas. C'est ainsi que Robert (2002 : 140) explique chez les Chinois la tendance à écrire, à noter en raison de leur éducation, cependant il va plus loin dans son explication : *« Comme l'étudiant chinois considère que le manque de compréhension est à sa charge, il jugera poli et efficace de chercher le mot dans le dictionnaire, plutôt que d'écouter les explications de l'enseignant. »*

L'apprentissage du chinois à l'école primaire porte essentiellement sur l'écriture, la lecture et la compréhension de textes, on aborde la langue par le texte écrit, et la sémantique et la syntaxe font l'objet d'un travail très intensif selon Chen (2003, p.155). En outre pour Yang (1992, p.120) : *« Le mode d'apprentissage du mandarin est caractérisé par les trois traits suivants :*

- L'apprentissage de l'écriture prend beaucoup de temps*
- L'ordre des mots constitue la base quasi unique de la syntaxe*

⁴⁷ Je rappelle qu'afin d'aider les apprenants à lire les sinogrammes, le Ministère de l'Education nationale a institué l'usage du *Bopomofo* (Cf. aussi la note de bas de page n°40, §1.4.2.1).

- Les procédés fondamentaux d'apprentissage s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle.

Ce modèle d'apprentissage nous incite à croire que dans une classe de langue étrangère, le comportement peu actif des apprenants chinois et leur goût pour les tâches dites "non créatives" (exercices à trous par exemple) proviennent probablement de leur vécu scolaire.»

Pour approfondir ces propos, j'ai consulté les directives du Ministère de l'Education qui recommande que les écoliers apprennent tout d'abord à écrire le *Bopomofo*, ils doivent être capables très rapidement d'écrire un texte avec ces signes phonétiques. La bonne maîtrise de ces signes va leur donner la capacité de chercher les mots inconnus dans le dictionnaire mais aussi de lire un texte comportant des sinogrammes inconnus puisque le *bopomofo* est utilisé dans les manuels scolaires.

Pour finir, le Ministère de l'Education préconise qu'en fin de primaire les écoliers doivent connaître entre 1 000 à 1 500 sinogrammes. Les préconisations stipulent également qu'au bout de la scolarité obligatoire, les élèves taiwanais doivent être « autonomes » et savoir « apprendre à apprendre ». Pour ce faire, le site Web du Ministère décompose les savoirs à acquérir en un ensemble de compétences générales. Celles-ci sont mises en œuvre par les élèves dans des contextes et des conditions variés dans le but de réaliser des tâches et des activités langagières à effectuer (en réception ou en production, à l'écrit ou à l'oral) en mobilisant un certain nombre de savoir faire, savoir être, stratégies, etc.

Il est frappant de constater que ces recommandations ne sont pas sans rappeler le Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECR)⁴⁸. Si celles-ci sont bien suivies par le corps enseignant, les élèves du primaire auront des habitudes d'apprentissages fort

⁴⁸ Il serait d'ailleurs fort intéressant pour des formateurs de formateurs en chinois langue étrangère (CLE) de les examiner en regard avec le CECR afin de pointer ce qu'il est possible de faire en milieu alloglotte vs milieu hétéroglotte. En effet, les compétences décrites dans le CECR ne se prêtent pas toujours aux spécificités de la langue chinoise et cela pose de sérieux problèmes à l'enseignement du CLE. Par exemple, la compétence orthoépique est totalement différente en chinois puisqu'il ne s'agit pas d'une langue alphabétique, ainsi tant que l'on n'a pas préalablement appris la prononciation d'un sinogramme il n'est pas possible de le lire puisque rien n'indique dans la forme des sinogrammes leurs prononciations. On peut donc tout à fait maîtriser un nombre élevé de sinogramme (environ 4000 – ce qui est le chiffre approximatif pour être capable de lire un journal) et ne pas être capable de lire certains sinogrammes.

différentes de celles d'aujourd'hui. En effet, jusqu'à présent les élèves suivaient une formation très classique, dans la mesure où l'écrit et l'imitation étaient la base unique de l'apprentissage, et les types de tâche demandés étaient très guidés avec des exercices toujours répétitifs.

1.5.1. 2. A propos des manuels de mandarin

Pensant que l'apprentissage du mandarin a des répercussions indéniables sur la façon dont les apprenants taiwanais vont par la suite apprendre les autres langues, j'ai pris l'initiative de consulter plusieurs manuels de chinois de primaire⁴⁹, mes constatations corroborent les travaux de Yang K.-J. (1988 et 1992).

En effet, Yang en analysant le métalangage des manuels grammaticaux du mandarin dans les écoles primaires à Taiwan, a constaté une absence totale de terminologie grammaticale dans les consignes et activités des cahiers d'exercices, et d'après le classement de toutes les tâches proposées dans les cahiers, elle a remarqué que l'apprentissage du mandarin est centré essentiellement sur l'écriture, la lecture et la compréhension des textes. En ce qui concerne la lecture et la compréhension des textes, elle a choisi d'analyser à travers les manuels, cinq types d'exercices qui sont omniprésents et représentent la quasi-totalité des activités au cours des six années du primaire.

Il s'agit : a) Faire des phrases en imitant le modèle donné

⁴⁹ He CuiHua 何翠華 (dir.), 2007, guomin xioaxue guoyu, yi shang jiaoyubu shending 國民小學國語一上 教育部審定, Tainan 台南, Hanlin chuban (éd) 翰林出版.

Wang WanQinq 王萬清, 1997, guomin xioaxue guoyu, ernianji shangxueqi jiaoyubu shending 國民小學國語二年級上學期教育部審定, Taipei 台北, guoli bianyiguan 國立編譯館.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2007, guomin xioaxue guoyu ershang jiaoyubu shending 國民小學國語二上 教育部審定, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2007, guomin xioaxue guoyu xizuo ershang 國民小學國語習作二上, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2007, guomin xioaxue guoyu sishang jiaoyubu shending 國民小學國語四上 教育部審定, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2007, guomin xioaxue guoyu xizuo sishang 國民小學國語習作四上, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2006, guomin xioaxue guoyu wushang jiaoyubu shending 國民小學國語五上 教育部審定, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

Lai QingXiong 賴慶雄 (dir), 2006, guomin xioaxue guoyu xizuo wushang 國民小學國語習作五上, Taipei 台北, Kangxuan wenjiao shiye 康軒文教事業.

- b) Ecrire en suivant le modèle
- c) Faire des phrases
- d) Substituer des mots
- e) Continuer la phrase

D'après l'auteure, cette démarche met en lumière les procédés fondamentaux d'apprentissage des structures, et en relevant les caractéristiques de ces cinq activités, elle a constaté que l'une des spécificités les plus frappantes consiste en exercice à trous.

Il est important de signaler qu'au cours du dépouillement du corpus, nous avons pu relever que toutes les tâches proposées au niveau élémentaire sont présentées sous formes d'exercices à trous. Il en va de même du niveau moyen, ainsi que pour la majorité des cas du niveau avancé.(Yang K.-J., 1992 :116).

Ces remarques l'induisent à penser que l'exercice à trous représente un procédé fondamental dans l'apprentissage du mandarin. En résumé, il s'agit de « compléter » tout au long des activités, et les compétences d'expression écrite ainsi que de compréhension écrite sont favorisées, tandis que les compétences de communication orale ne le sont guère. Ce sont à mon avis, des données cruciales qui méritent d'être exploitées. Dans le chapitre 8 de la troisième section, à travers l'analyse des trois manuels, il faudra faire attention à la façon dont les contenus linguistiques sont abordés dans les manuels analysés et si la démarche convient au mode d'apprentissage du public taiwanais.

Par ailleurs, j'ai constaté que la mise en page des manuels est peu colorée pour des éditions récentes, ou du moins les couleurs sont rarement très vives. Ils s'ouvrent à l'opposé des nôtres (c'est-à-dire par la fin selon notre vision du monde), la lecture se fait donc de la droite vers la gauche, et les sinogrammes sont écrits en ligne verticale de droite à gauche.

De plus, les manuels destinés à de jeunes enfants, sont abondamment illustrés par des dessins qui n'empiètent pas sur les textes. La mise en page des éléments donne une impression de clarté. En effet, les textes et les interlignes sont toujours très espacés, tout comme les exercices d'écriture ou de grammaire permettant ainsi aux écoliers d'écrire directement dans leur manuel. De plus, le lexique nouveau et les différents exercices

apparaissent séparés les uns des autres. Ainsi, l'ensemble de la mise en page nous apparaît immédiatement fort différente des mises en pages des manuels de FLE que nous allons analyser. Je porterai donc une attention particulière aux commentaires des élèves à propos de la mise en page, car nous avons visiblement l'illustration que les manuels reflètent effectivement « *une vision du monde et un système culturel* »⁵⁰.

Voici un résumé de ce que j'ai remarqué dans tous les manuels sur le déroulement d'une leçon : une leçon commence toujours par un texte écrit (plus ou moins long selon les niveaux), le texte présenté et les interlignes sont espacés, le *Bopomofo* est toujours présent à côté des sinogrammes tout au long des textes, les nouveaux sinogrammes sont dans des encadrés très visibles toujours accompagnés du *Bopomofo*. Dans les pages suivantes, les sinogrammes de la leçon sont présentés avec l'ordre des traits pour les écrire, les clés qui les constituent sont mises en valeur par un jeu de couleur, les sinogrammes sont répartis du plus simple au plus complexe (c'est-à-dire en fonction du nombre de traits qui les composent), viennent ensuite des exercices d'écriture ou de repérage des clés. Mes constatations sont les mêmes que celles de Yang K.-J., il n'y a presque pas de métalangage et les cinq types d'exercices précédemment exposés sont toujours de vigueur. Les élèves n'étant que très peu habitués au métalangage, cela risque de poser des problèmes s'il est fréquemment employé dans les explications grammaticales. Nous pouvons également supposer qu'un manuel employant peu de métalangage sera mieux perçu qu'un manuel faisant le contraire, nous verrons, dans la dernière section de cette thèse, ce qu'il en est.

1.5.1. 3. Le statut des autres langues de Taiwan

Concernant les dialectes et langues locales de Taiwan (Cf. §1.3), je disais (Cf. §1.4.2.1) que des cours de langue, culture et arts locaux ont été définitivement introduits dans les programmes officiels des écoles primaires depuis 1996 dans tout le pays. Ceci est en effet,

⁵⁰ Cortazzi M. et Jin L., 1999, « Cultural mirrors » in HINKEL, Eli (éd.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 199-201

le résultat des changements historiques et politiques qui ont eu lieu à Taiwan puisque depuis l'arrivée des Nationalistes en 1949, date à laquelle le chinois standard devient la langue officielle de Taiwan et le japonais complètement interdit.

En 1956, le « Mouvement de promotion de la langue nationale 國語運動 » est mis en place. Il s'agissait tout d'abord d'effacer les traces de la colonisation japonaise, de consolider le pouvoir (les Nationalistes étaient moins nombreux que les Taiwanais), de favoriser la diffusion du nationalisme chinois contre le communisme et de supprimer les distances culturelles et linguistiques entre les « Taiwanais de souche et les Continentaux »⁵¹. Toutes les langues sont complètement interdites, les enfants sont même sévèrement punis (dénonciations par les camarades, punitions corporelles et humiliations) s'ils parlent une langue autre que le chinois à l'école.

Cependant, après la levée de la loi martiale en 1987, les Taiwanais ont désormais la liberté d'expression, les partis politiques d'opposition au Kuomintang sont autorisés, etc. D'ailleurs, avec cet assouplissement social, politique, et avec la création du parti Démocratie Progressiste, qui exalte le patriotisme local plutôt que chinois, les intellectuels ainsi que des citoyens taiwanais commencent à faire valoir les langues et les cultures taiwanaises. Ainsi, le 3 avril 1993, le Ministère de l'Éducation Nationale a annoncé que désormais l'enseignement de la langue première des élèves serait inséré dans les programmes de l'enseignement officiel à l'école élémentaire et au collège, à condition que cela ne gêne pas l'enseignement de la langue Nationale, et que les élèves des cours élémentaires et de collège pourraient selon leur intérêt et leur besoin, étudier le minnan et le Hakka en tant que cours optionnel. Cette même année une loi sur l'utilisation des dialectes dans les médias est adoptée.

Finalement, les programmes officiels de l'Éducation Nationale de Taiwan ont introduit les cours de langues, cultures et arts locaux de façon effective en 1996 dans les écoles primaires et en 1997 dans les collèges. Pour en savoir davantage, j'ai consulté près de 300

⁵¹ Ces termes sont constamment employés par les chercheurs dans leurs travaux, les journalistes, les politiciens de Taiwan, je reprends donc sciemment cette terminologie car elle est très révélatrice de la vision des taiwanais à propos de ces événements historiques et de leurs revendications identitaires.

pages Web du Ministère de l'Éducation⁵² à destination des enseignants taiwanais, des blogs d'enseignants et j'ai même dialogué (en chinois) avec deux institutrices.

Même s'il faut saluer les initiatives et la bonne volonté du gouvernement à revaloriser les langues endogènes de Taiwan la politique linguistique éducative a visiblement été appliquée de façon incohérente dans certaines localités, et les enseignants se plaignent de leur manque de formation⁵³. En effet, ce sont les instituteurs qui sont chargés de l'enseignement de ces langues, or il arrive que leurs compétences linguistiques ne soient pas suffisantes. De plus, il faut qu'il y ait un nombre minimum d'élèves pour qu'une classe soit ouverte, concrètement s'il y a cinq élèves de langue aborigène contre vingt de langue taiwanaise, le taiwanais est enseigné à tous au détriment de la langue aborigène. Par ailleurs, les linguistes ne se sont pas encore mis d'accord sur certains points linguistiques, ainsi par exemple, il n'y a pas d'uniformisation dans les façons de transcrire les langues, certains instituteurs utilisent donc les sinogrammes, d'autres le *bopomofo*, ou des systèmes phonétiques du type de l'API...

Pour finir, il s'agit de cours de 50 minutes par semaine, en si peu de temps les élèves ne peuvent pas réellement approfondir l'acquisition des langues et des cultures locales. Cette mesure apparaît donc quelque peu insuffisante. Il faut souligner que les langues à apprendre sont nombreuses.

1.5.2. Les langues étrangères

Il est important de pouvoir situer le statut des langues étrangères et la position qu'elles occupent dans un pays. C'est pourquoi, dans la partie qui va suivre, la place de l'anglais et

⁵² Op. cit.

⁵³ La situation de la mise en place de l'apprentissage des langues locales et régionales de Taiwan fait écho à celle des Seychelles et de la Réunion. En Effet, comme le souligne Rispaïl et Wharton (2003 : 44) : « si on peut saluer les potentielles retombées de telles décisions sur le plan symbolique (statut de la langue créole au sein de l'institution scolaire et de la société), on peut en revanche s'inquiéter des conditions de leur mise en œuvre, qui aurait nécessité davantage de préparation technique (équipement didactique, standardisation, mais surtout, prise en compte des différents créoles – des Caraïbes, de l'Océan Indien – difficile au sein d'un seul et unique concours) ». in RISPAIL M. & WHARTON S., (2003), « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », in *ELA* n° 129, (janvier), p.41-52.

du japonais sera succinctement présentée par rapport au français ; ce qui me permettra d'aborder la question du choix des langues, puisqu'il est nécessaire de connaître « le marché aux langues »⁵⁴ à cause des répercussions que ces langues provoquent dans l'enseignement des langues.

Depuis 1996, le Ministère de l'Education de Taiwan a décidé d'expérimenter l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au choix en cours optionnels dans les études secondaires supérieures, et cela a été reconduit en 1999. Il s'agit de promouvoir les enseignements des langues japonaise, française, allemande et espagnole auprès des élèves taiwanais âgés de quinze ou seize ans. Les objectifs officiels du Ministère de l'Education de Taiwan sont de développer chez les élèves la motivation à apprendre une deuxième langue étrangère, le développement des stratégies d'apprentissage, la formation aux quatre compétences (CE-CO-EE-EO), une meilleure compréhension de la culture des pays des langues-cibles afin d'ouvrir des perspectives au niveau international. Ces cours optionnels sont proposés aux lycéens de la première année du cycle supérieur.

1.5.2. 1. L'anglais

En raison des événements historiques, tels que la présence militaire et l'aide économique américaine au début de la République de Chine à Taiwan, cette dernière est très influencée par cette culture, et la langue anglaise y est bien entendu associée, jouissant ainsi d'un prestige inégalé. A ce sujet, le système éducatif a été calqué sur le système américain, et la destination principale des étudiants taiwanais est les Etats-Unis.

L'anglais est en outre la première langue vivante obligatoire pour les écoliers (à partir de la troisième année de l'école primaire), collégiens, lycéens et étudiants ; son apprentissage et sa maîtrise sont considérés comme incontournables et nécessaires, de

⁵⁴ J'évoque bien entendu « *Le marché aux langues* » du titre de l'ouvrage de Louis-Jean Calvet, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, éditions Plon, Paris, 2002.

plus, comme le souligne Saillard (1998 : 70) « *un des enjeux majeurs de cet apprentissage est la possibilité d'effectuer des études supérieures aux Etats-Unis* ».

1.5.2. 2. Le japonais

Quant à la langue japonaise, elle bénéficie d'un statut très différent des autres langues étrangères à cause des faits historiques exposés auparavant.

Cette langue est tout d'abord très plébiscitée par les jeunes Taiwanais, conséquence directe de l'influence économique, culturelle et géographique du Japon. Elle a pour atout supplémentaire, de ne pas être une langue très difficile à apprendre pour des locuteurs lettrés sinophones puisque l'écriture japonaise a fait beaucoup d'emprunts à la langue chinoise classique (文言文 *wenyanwen*) pendant des siècles en adoptant un grand nombre de sinogrammes. De plus j'ai indiqué précédemment qu'en raison de la colonisation de Taiwan, la langue japonaise a laissé des traces dans le lexique du mandarin mais surtout du minnan.

De surcroît, elle figure parmi les langues étrangères introduites depuis 1997 dans les collèges en tant que deuxième langue vivante avec le français et l'allemand, et fait également partie des langues optionnelles les plus demandées par les étudiants à Taiwan (*ibid.* 1998 : 69).

1.5.2. 3. Le français et les autres langues étrangères

Concernant l'apprentissage du français en tant que seconde langue vivante, il s'agit d'un cours optionnel, et les lycéens ont à choisir entre le japonais, l'allemand, l'espagnol , etc. En 2007, 20 000 lycéens étudiaient le japonais, 3 600 le français, 1 100 l'allemand et 710 l'espagnol⁵⁵.

⁵⁵ Source : APFT (Association des Professeurs de Français de Taiwan).

Quels sont les élèves qui choisissent le cours de français en option au lycée ? D'après Sheng⁵⁶, « *c'est souvent à cause de l'auréole de romantisme de la langue française que les élèves choisissent le cours de français* », ils espèrent, à travers l'apprentissage du français, approcher les images culturelles et romantiques qu'ils ont en tête. Toutefois, les cours optionnels ne sont pas pris au sérieux, et il est bon de rappeler⁵⁷ que les élèves ne l'apprennent qu'à la condition que cela n'ait pas d'influence sur les autres disciplines obligatoires pour réussir le contrôle continu ou l'examen d'entrée à l'université.

Au second cycle, la langue française est enseignée dans quelques universités, en tant que discipline à part entière ou en tant qu'option, c'est la deuxième ou troisième langue vivante de ces étudiants. Les étudiants vont choisir le français selon leurs intérêts mais aussi en fonction de leurs projets d'études et d'un éventuel séjour en France pour leurs études supérieures.

En ce qui concerne le premier cycle universitaire, le département de français de Wenzao est le seul à Taiwan à enseigner le français à ce niveau. En effet, c'est l'unique école à proposer en premier cycle (c'est-à-dire, le cycle de cinq ans : *wu zhuan*) ce type d'enseignement. Par conséquent, si les diplômés de ce premier cycle décident de continuer en second cycle (*er ji*) à Wenzao, ils ont suivi sept ans d'études au département de français. Les élèves de Wenzao ayant suivi autant d'années de cours de français à Taiwan sont donc les seuls à être dotés d'un tel diplôme sur l'île. Ils se sentent d'ailleurs souvent capables de poursuivre des études supérieures en France, et choisissent de nouvelles spécialités qu'ils n'auraient pas étudiées en restant à Taiwan.

Avant de clore cette partie, il est intéressant de regarder le nombre de demandes de visas d'études à l'étranger⁵⁸ car cela reflète parfaitement ce qui vient d'être exposé en terme de choix d'études de langues étrangères. Les plus forts taux de demande de visas se

⁵⁶ Sheng Zhong-Heng, 2000, « Les réflexions sur le développement de la deuxième langue étrangère dans les lycées », *Le français à Taiwan*, n°4, novembre 2000, p. 51.

⁵⁷ Lo Ching-ching, 2000, « Mes trois types d'élèves », *Le français à Taiwan*, n°2, mars 2000, p. 33.

⁵⁸ Source : Bureau of International Cultural and Educational Relations of MOE. Les chiffres présentés ici sont l'addition des demandes faites entre 1998 et 2007, et le total général pour toutes ces années est de 317 297 demandes de visas d'études.

concentrent tout d'abord sur les pays anglophones : en premier les Etats-Unis (143 014 demandes de visas d'études), le Royaume Uni (80 326), l'Australie (24 732), le Canada (21 943) et la Nouvelle Zélande (5 373) ; puis le Japon (17 589) qui se classe ainsi avant la Nouvelle Zélande ; la France (5 616), l'Allemagne (4 095), l'Italie, l'Espagne et la Russie avec respectivement 1 656, 1 558 et 1 081 demandes de visas. D'après Dreyer (2007, pp. 29-30) « *le français, l'allemand, l'espagnol, et à un moindre degré, le russe et l'italien sont des langues moins perceptibles à Taiwan que l'anglais et le japonais qui sont des langues ayant officiellement une présence économique, politique et culturelle ;(..) et elles ne seraient pas associées directement à la mondialisation : étant perçues comme accessoires par rapport à l'anglais* ».

Les chiffres des demandes de visas d'études nous confirment que l'anglais est choisi pour son utilité et la perspective de faire des études dans un pays anglophone. Le goût des Taiwanais pour le japonais en tant que seconde langue étrangère est également confirmé par le grand nombre de demandes de visas. A ce propos, il convient également de noter qu'en observant les chiffres en détail, le Japon, pour des raisons historiques et économiques, est une destination qui ne cesse d'augmenter ces toutes dernières années : en 2003 il y a eu 1 337 demandes de visas, en 2004 : 1 556, en 2005 : 1 748, en 2006 : 2 108 et en 2007 : 2 424. Quant à la France, les demandes de visas sont elles aussi en augmentation constante mais de façon moins nette : en 2004 : 580, en 2005 : 600, en 2006 : 690 et en 2007 : 723. Toutefois, il est important de signaler que la langue française (en tant que deuxième langue étrangère) est choisie bien après le japonais, cependant avec peu d'avance avec l'allemand. Or on constate ces dernières années une augmentation des demandes de visa pour l'Allemagne comme destination d'études : en 2004 : 402, en 2005 : 475, en 2006 : 512 et en 2007 : 606. En ce qui concerne, l'espagnol, c'est une langue qui est choisie au lycée après l'allemand, néanmoins les chiffres du total général des demandes de visas indiquent que l'Italie est la destination qui prime sur l'Espagne, ce qui contredit les propos de Dreyer.

Pour conclure sur le français et les autres langues étrangères à Taiwan, le Ministère de l'Éducation de Taiwan préconise ces dernières années l'apprentissage de langues étrangères, tout en étant conscient de la position dominante de l'anglais sur le marché des langues à Taiwan. La maîtrise d'une deuxième langue étrangère devient donc un atout supplémentaire sur le marché du travail. Cela laisse par conséquent de belles perspectives d'avenir pour toutes ces langues en tant que deuxième ou troisième langue étrangère à Taiwan.

Nous avons désormais terminé ce premier chapitre exposant la situation historique, géographique et linguistique de Taiwan. Nous pouvons ainsi aborder le deuxième chapitre et plus précisément, la présentation des institutions participantes et des acteurs de notre enquête.

Chapitre 2

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES INSTITUTIONS PARTICIPANTES ET DES ACTEURS

Ce chapitre exposera très brièvement dans un premier temps les difficultés du terrain lors de la prise de contact et les aléas survenus au cours de l'enquête. Les établissements dans lesquels cette enquête a été effectuée seront ensuite présentés les uns après les autres. Pour finir, j'expliquerai les problèmes survenus avec le recueil des données.

2.1. Les caractéristiques et les acteurs difficultés du terrain

La plus grande difficulté a consisté, depuis Paris, à entrer en contact avec les chefs de département ainsi qu'avec les professeurs. En effet, de nombreuses adresses indiquées sur les sites Internet des universités ne fonctionnaient pas, et par la suite lorsque je me suis rendue sur place, j'ai appris par les enseignants, ayant acceptés d'être enquêtés, que mes courriels tombaient systématiquement parmi les courriels indésirables (« spam »).

De plus, la prise de contact a commencé pendant le mois d'août, également période de vacances à Taiwan, car j'avais planifié d'effectuer les enquêtes en début de rentrée universitaire. La période semblait donc théoriquement bien choisie, mais dans les faits s'avéra plutôt inopportune, puisque les enseignants se trouvaient en vacances.

2.1.1. Prise de contact avec les institutions

A Paris :

Avant de m'adresser aux professeurs, sachant qu'il fallait respecter la voie hiérarchique, j'ai pris soin de contacter dans un premier temps les directeurs des

départements de français des Universités Fujen, Tamkang, Wenhua, Nationale Centrale et l'Institut Wenzao des Langues Etrangères. J'ai donc envoyé un courriel à l'Association des Professeurs de Français de Taiwan (désormais APFT). Toutefois, il a fallu réitérer les messages maintes fois avant l'obtention d'une réponse de la directrice Mme Lee Peihua accueillant positivement ma recherche et transmettant mon courriel aux cinq directrices de département de français.

A Taiwan :

Lorsque j'obtenais l'accord d'un enseignant, je prenais rendez-vous et demandais le nombre d'étudiants dans la classe afin de préparer les photocopies nécessaires au questionnaire.

Dans tous les cas j'ai été introduite auprès des classes par l'intermédiaire des professeurs. Certains professeurs ont décidé d'utiliser du temps sur le programme prévu, et de m'intégrer à une activité de classe ou de profiter de l'opportunité de ma venue afin que les étudiants puissent poser des questions à une native sur la France et s'informer aussi sur les perspectives professionnelles à l'issue de leurs études.

2.1.2. Les aléas du terrain

Les passations ont eu lieu à divers moments et étaient variables d'un lieu à l'autre. Chaque fois, les professeurs me présentaient à leurs étudiants, ainsi ces derniers pouvaient à leur guise me poser des questions. Je leur expliquais la raison de ma présence dans leur classe, présentais ma recherche, j'exposais brièvement l'enquête, précisant que les questionnaires étaient anonymes et que s'ils ne souhaitaient pas y répondre ils pouvaient parfaitement me rendre le questionnaire vierge. Grâce à la précision de tous ces détails, les apprenants ont répondu consciencieusement au questionnaire.

Je procédais moi-même à la distribution et au ramassage du questionnaire, excepté pour les universités Chinan et I-Shou où les questionnaires avaient été confiés aux professeurs après ma venue et ma présentation à leur classe. Nous avons procédé de cette façon car en premier lieu ils n'avaient pas encore utilisé le manuel, et dans le second cas ils l'utilisaient seulement depuis une leçon.

Les premiers soucis étaient de me rendre dans les établissements, malheureusement tous fort éloignés les uns des autres, de persuader les enseignants de me laisser enquêter, et de convaincre les apprenants de répondre au questionnaire. Les autres problèmes étaient le délai imparti : seulement deux mois de visa pour effectuer l'enquête, avec les emplois du temps incompatibles d'une classe à l'autre au sein d'une même université. Tout cela nécessitant évidemment des heures de trajets en moyen de transports publics, pour aller et venir dans un même lieu plusieurs fois et faire des allers et retours entre le Nord, le centre et le sud de Taiwan.

Pour terminer, jusqu'à la fin de mon séjour, j'ignorais s'il serait possible d'effectuer mes enquêtes dans tous les départements de français majeur que je visais initialement. Ma ténacité, alliée aux rencontres, et surtout la gentillesse des enseignants et des étudiants taiwanais, m'ont permis de pousser toutes les portes.⁵⁹ Il est désormais temps de présenter les établissements dans lesquels j'ai pu effectuer cette enquête mais je vais auparavant présenter les acteurs de mon enquête.

2.1.3. Les acteurs

Je vais commencer par présenter les enseignants de français de Taiwan puis les élèves. Nous allons tout d'abord voir comment s'effectue le recrutement des professeurs, puis, nous parlerons des raisons qui poussent les élèves à étudier le français dans leurs études supérieures.

⁵⁹ Pour de plus amples détails consulter le journal de bord en Annexe 3.

2.1.3.1. Les enseignants de français de Taiwan

Le système éducatif taiwanais et la place de la langue française dans ce système ont été présentés dans le chapitre 1 de la présente section, il est cependant important d'indiquer de nouveau que le français est enseigné au lycée et à l'université.

De façon générale, en observant les sites web des universités ayant un département de français, on peut constater que bon nombre d'enseignants de français de Taiwan ont un diplôme de maîtrise ou de doctorat. Selon Chen (2003 : 21-27), environ 80% des enseignants sont de nationalité taiwanaise, et les professeurs de français qui enseignent dans les lycées ont, dans la plupart des cas, un poste à temps partiel et sont : enseignants au secondaire (généralement enseignants d'anglais ayant appris un peu le français ou encouragés à l'apprendre), professeurs ou chargés de cours à l'université, étudiants taiwanais ayant obtenu un diplôme de maîtrise de français langue étrangère ou bien en train de faire leurs recherches doctorales.

Les professeurs de français à l'université sont très actifs et participent souvent aux colloques nationaux ou internationaux. Depuis mai 1996, ils ont créé l'Association des Professeurs de Français de Taiwan (désormais APFT) qui compte 160 adhérents. C'est une association très active qui pousse au développement et à l'amélioration de l'enseignement du FLE à Taiwan. Elle a adhéré en 1996 à la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF).

Selon les sources de l'APFT : « *parmi les 158 universités et IUT à Taiwan, 76 d'entre eux proposent des cours de français optionnel. On totalise 349 classes de français optionnel. Ces cours sont assurés par 112 professeurs dont 21 de langue maternelle. 50 lycées totalisent 86 classes de français optionnel, regroupant 2679 élèves et 59 enseignants dont la plupart à mi-temps* ». Pour finir cet exposé, l'APFT estime qu'en 2004⁶⁰ il y avait environ 300 enseignants et 10 000 étudiants de français à Taiwan.

⁶⁰ Au moment de la rédaction, les chiffres concernant 2008 n'étaient pas encore disponibles sur le site Web de l'APFT.

2.1.3.2. Les étudiants Taiwanais

Les enseignants du supérieur à Taiwan déclarent très souvent que leurs apprenants ne sont pas motivés pour apprendre le français, pourtant, le nombre d'apprenants de français dans les universités ne baisse pas et c'est au lycée (cours de langue en option⁶¹) la langue européenne qui est préférée à l'allemand et à l'espagnol.

Toutefois, les cours optionnels au lycée ne sont pas pris au sérieux, et selon Lo⁶², les élèves « *apprennent ce qu'ils peuvent à la condition que cela ne vienne pas influencer les disciplines principales. De ce fait, souvent, les élèves demandent de finir les cours plus tôt parce qu'ils doivent se rendre dans les cours du soir ou préparer des examens, etc.* ». A ce propos, les cours optionnels de deuxième niveau au lycée ne sont ouverts que si les élèves reprennent cette option, or ils préfèrent souvent l'abandonner pour se consacrer aux matières obligatoires pour le contrôle continu ou à l'examen d'entrée à l'université⁶³.

Concernant les études universitaires, il est possible de prendre des cours de français en tant que spécialité d'études (désigné par *français majeur*) ou en tant qu'option (*français mineur*). Il faut signaler qu'à Taiwan, il existe une très forte compétition pour entrer dans les meilleures universités, tous les lycéens doivent passer un examen d'entrée⁶⁴. Ils sont ensuite répartis selon leurs notes de réussite à cet examen. Les élèves qui ont obtenu les notes les plus élevées vont pouvoir étudier dans les départements qu'ils souhaitent, mais déterminent souvent leur choix en fonction de la notoriété de l'université (les universités nationales étant plus prestigieuses que les universités privées⁶⁵).

Les enseignants de français dans les universités constatent finalement que les apprenants de français en majeur sont nombreux à choisir cette langue en fonction du nom

⁶¹ Pour de plus amples détails voir le Chapitre 2, § 2.4.2.

⁶² Lo Ching-ching, 2000, « Mes trois types d'élèves », in *Le français à Taiwan*, n°2, mars 2000, p. 33.

⁶³ En 2002, le gouvernement a lancé un programme qui permet aux lycéens d'entrer à l'université par de multiples voies : la « soumission de la candidature », par la « lettre de recommandation » des professeurs et par la « distribution » suite à un examen scolaire au niveau national.

⁶⁴ Dans le Chapitre 2, le système d'entrée à l'université sera présenté en détail. Il existe d'autres possibilités désormais pour entrer dans les universités, mais le système d'examen d'entrée continue d'être appliqué et est toujours aussi important.

⁶⁵ Il n'existe plus aucune publication officielle du Ministère de l'Education indiquant le « classement » des universités depuis la réforme éducative, appliquée en 1994, afin d'éviter d'influencer les élèves dans leur choix. Toutefois, selon Chi (2004) les universités les plus prestigieuses sont les Universités Nationales.

et de la réputation de l'université au détriment d'une réelle motivation alors que les apprenants de français en mineur sont souvent motivés et cherchent à se démarquer sur le marché du travail en maîtrisant une langue supplémentaire.

2.2. Les institutions où le français est en majeur

L'appellation français majeur désigne les établissements où le français est la spécialité d'études. A Taiwan, quatre universités et un Institut de langues sont dotés d'un département de français, une présentation de ces derniers va être élaborée dans les pages suivantes.

2.2.1. L'université privée Fujen (私立天主教輔仁大學 *Sili Tianzhujiào Furen Daxue*)

Cette université a été créée officiellement en 1929 en Chine à Pékin, et était dotée de trois facultés : Lettres, Sciences naturelles et Education. A l'origine il s'agit de l'initiative de chrétiens catholiques de Chine qui obtiennent le soutien du Pape Pie XI. Celui-ci confie aux Bénédictins de Saint Vincent Archabbey (de Pennsylvanie aux Etats-Unis) le soin de fonder une université catholique dans le Nord de la Chine.

Malgré la guerre sino-japonaise, en raison de son statut international, l'université catholique Fujen continue de fonctionner et de dispenser ses cours. Cependant, avec la prise du pouvoir de Mao à Pékin en 1949, l'université est saisie par les communistes et finalement fermée en 1951.

En 1956, à Taiwan, l'Association des anciens étudiants de Fujen propose sa réouverture sur le sol taiwanais. Cela aboutira en 1961 avec la création d'un Institut de recherche en philosophie.

L'université Fujen est située dans la banlieue de Taipei à Hsinchuang, la présence religieuse structure et imprègne l'ambiance de toute l'université (présence du clergé : ces

derniers dispensent des cours, dans son enceinte il y a une chapelle, un couvent et un monastère).

Elle a huit facultés : lettres, arts, médecine, sciences et ingénierie, langues étrangères, écologie humaine, droit et gestion. Le département de français de Fujen se trouve au sein de la faculté des Langues Etrangères et a été fondé en 1964.

Les cours proposés au département de français :

En première année, les étudiants doivent obligatoirement suivre les cours de « manuel, grammaire, composition, prononciation et conversation », le but étant de développer les quatre compétences linguistiques.

Il s'agit donc en deuxième année de poursuivre la formation avec des cours de « manuel, lecture, grammaire, composition et conversation ». De plus, les étudiants qui le désirent peuvent ajouter une mention au diplôme de français en suivant un programme en parallèle ou obtenir un double diplôme.

A partir de la troisième année la formation devient davantage professionnelle et les cours optionnels sont tous dispensés en français uniquement. Les trois cours obligatoires sont la grammaire, la composition et la conversation. Les cours proposés en option sont divisés en trois sections : littéraire (littérature française, linguistique), économie et gestion (introduction et technique du français commercial, français commercial, actualité de l'économie française), gestion culturelle (histoire de l'art, histoire de la culture française, atelier de théâtre).

En quatrième année, il ne reste plus que les cours de composition et de conversation d'imposés, tous les autres étant au choix et basés sur le même modèle que ci-dessus. Ainsi, pour la section littéraire, il y a un cours de français langue étrangère, littérature française, et d'études de chefs-d'œuvre littéraires. La section économie et gestion propose des cours intitulés « union européenne, études du marché commercial, introduction aux lois économiques et commerciales. Enfin, les étudiants de la section gestion culturelle peuvent

suivre les cours d' « art contemporain, présentation des musées français » et de « gestion culturelle ».

La validation des études :

L'université Fujen exige que les étudiants valident 146 U.V. pour obtenir le diplôme de Licence. Ces derniers sont incités à suivre un double cursus pour favoriser leur insertion sur le marché du travail et ainsi obtenir une mention ou un double diplôme.

2.2.2. L'université privée Tamkang (私立淡江大學 *Sili Danjiang Daxue*)

Située à Tamsui, ville à proximité de Taipei, l'université privée Tamkang était à l'origine l'Ecole professionnelle d'anglais Tamkang, fondée en 1950. En 1958, elle change de statut et peut délivrer des diplômes nationaux, mais ce n'est qu'en 1970 qu'elle obtient le statut d'université. Elle propose une formation orientée vers les nouvelles technologies et la pratique.

L'université possède neuf facultés : lettres, sciences, technologie, ingénierie, commerce, gestion, affaires étrangères, éducation, et langues étrangères. Il y a 44 départements et 36 Instituts de recherche, c'est l'université de Taiwan qui compte le plus grand nombre d'étudiants.

Avant que l'Institut ne devienne une université, il existait depuis 1963 une section de français au sein du « collège de lettres et de sciences ». cette section est depuis 1975 le « département de langue et littérature françaises ».

Les cours proposés au département de français :

En première année, en plus des cours de base obligatoires (manuel, grammaire, conversation, laboratoire) les étudiants peuvent opter pour un « cours de civilisation

française » ou de « société et vie françaises ». Il s'agit de l'unique université qui propose dans son programme de première année des cours optionnels à visées socioculturelles.

En deuxième année les cours de « composition » et de « traduction » s'ajoutent aux mêmes cours obligatoires de la première année. Ils peuvent aussi choisir quatre options parmi des cours de « phonétique, initiation à la littérature, histoire contemporaine de France, mythologie, chansons et poèmes français, et une formation en informatique.

En troisième année, les étudiants suivent les cours obligatoires (histoire littéraire, grammaire, conversation, composition, traduction) et peuvent aussi étudier en option⁶⁶ des cours tels que « histoire de l'art, histoire de la culture française, littérature et cinéma français, économie et politique françaises contemporaines » et « courants idéologiques de la France contemporaine ».

En quatrième année, les cours obligatoires sont « conversation, traduction, correspondance » et « histoire littéraire ». Les étudiants peuvent choisir « introduction à la linguistique française, morceaux choisis de littérature française, interprétariat du français, français commercial » et « français des médias » comme cours optionnels.

La validation des études :

Les étudiants de l'université privée Tamkang peuvent suivre des cours en dehors du département de français afin d'ajouter une mention à leur diplôme ou obtenir comme à Fujen un double diplôme de Licence. Cette formation requiert 30 U.V. de plus que la formation de base (138 U.V. exigées) ce qui nécessite de la part des étudiants de fournir des efforts supplémentaires.

⁶⁶ Les cours optionnels à choisir sont au minimum de quatre par an.

2.2.3. L'université privée de la Culture chinoise (*Wenhua*) (私立中國文化大學 *Sili Zhongguo Wenhua Daxue*)

Située sur les flancs de la montagne YangMin à plusieurs kilomètres du centre de Taipei, elle surplombe la capitale de Taiwan. En 1980, le gouvernement taiwanais promeut le « collège de la Culture chinoise » au rang d'université.

Fondée à l'origine en 1962 par le Dr. Chang Chi-yun (*Zhang Qiyun*), elle est créée selon les principes de diffuser la culture chinoise, de faire rayonner la culture chinoise par la musique, l'art, le théâtre, les sports, les médias, les sciences chinoises et les trois principes du peuple : la nation, les droits du peuple et le bien-être du peuple⁶⁷.

L'université de la Culture chinoise (désormais *Wenhua*), est dotée d'un département d'opéra chinois, de musique chinoise, d'arts martiaux chinois, des sports, de tourisme, de publicité, d'imprimerie, etc.

Le département de français a été créé en 1963. Il s'agit notamment du premier département de français inauguré à Taiwan. Il a pour objectif de former des spécialistes de la langue et littérature françaises.

Les cours proposés au département de français :

Pendant la première année, quatre cours sont obligatoires : manuel, grammaire, conversation et laboratoire (car la grammaire et la phonétique sont l'objet principal de l'enseignement). En seconde année, on approfondit les compétences en compréhension et expressions écrites et orales en proposant toujours ces cours et en y ajoutant deux cours obligatoires de traduction (français-chinois/chinois-français) et des cours optionnels de littérature française, prose, histoire de la culture française. Il est possible de prendre le

⁶⁷ Il s'agit des *san min zhu yi* 三民主義 du Dr. Sun Yat-sen.

« français du tourisme » comme option en troisième année, et « l'interprétariat du français » en quatrième année.

La validation des études :

Pour valider le diplôme de Licence, les étudiants doivent obtenir seulement 128 U.V. (pour exemples, l'université catholique privée Fujen en exige 146, l'université nationale Centrale 136, l'université privée Tamkang 138), c'est donc le nombre d'U.V. requis le plus bas. Les étudiants de Wenhua peuvent ajouter une mention à leur diplôme en suivant n'importe quelle autre formation à l'université, ce qui permet aux étudiants de développer une différente spécialité.

2.2.4. L'université Nationale Centrale (*Zhongyang*) (國立中央大學 *Guoli*

Zhongyang Daxue)

L'université Nationale Centrale a été à l'origine fondée en Chine à Nanjing en 1928 et succède à l'*Université Nationale Zhongshan IV* (國立第四中央大學). A partir de cette date jusqu'en 1949, l'université Nationale Centrale est alors la plus grande université de Chine ayant des facultés de sciences humaines, droit, sciences physiques et naturelles, mathématiques, sciences appliquées, agriculture, industrie, commerce et médecine. Cependant durant la guerre sino-japonaise (1937-1945), celle-ci, souvent bombardée, est alors transférée à Chongqing devenue la capitale provisoire de la République de Chine pendant la guerre.

Lorsque le Japon capitule, l'université retourne à Nanjing, mais la Chine plonge dans la guerre civile, les troupes nationalistes⁶⁸ s'opposant aux troupes communistes. En 1949, en raison des troubles politiques, le personnel de l'université est transféré à Fuzhou afin de

⁶⁸ Il faut signaler que le Général Chang Kai-chek, alors commandant suprême de la Chine durant la guerre, a occupé pendant un an (1943-1944) la fonction de président de l'Université Nationale Centrale.

préparer le déménagement de l'université à Taiwan. Pendant ce temps le gouvernement nationaliste transfère sa capitale à Taipei tandis que Nanjing et toute la Chine continentale tombent aux mains des communistes. Ces derniers décident de rebaptiser l'Université Nationale Centrale en « Université de Nanjing ».

A Taiwan, en 1962 sous l'initiative de nombreux anciens étudiants de l'Université Nationale Centrale, se crée l'Institut de recherche de géophysique à Miaoli contribuant ainsi à la réouverture de l'université.

En 1967, l'université s'installe à Chungli (*Zhongli*) sous le nom de « Faculté des sciences de l'Université Nationale Centrale » et se dote de nouveaux départements de physique et de physique atmosphérique. L'université est officiellement reconnue par le Ministère de l'Education Nationale de Taiwan comme université d'Etat en 1979 et prend comme nom définitif « Université Nationale Centrale ». Spécialisée et renommée dans le domaine des sciences et des technologies, l'université Centrale possède également une faculté de « lettres ».

Le département de français a été créé en 1981, et est le plus récent des quatre existants à Taiwan. Les notes⁶⁹ exigées pour y entrer, en comparaison de celles des quatre autres départements de français, sont les plus élevées.

Les cours proposés au département de français :

Le contenu des programmes de première année du cursus est constitué de cours obligatoires de grammaire, lecture, expression orale et écrite ainsi que d'un cours optionnel d'histoire et géographie de la France.

En deuxième année, un cours de traduction chinois-français/français-chinois s'ajoute aux cours obligatoires, pendant que des cours optionnels (audio-visuel, structure du français, prose contemporaine, prose écrite, français de l'économie) sont proposés.

⁶⁹ Il s'agit des notes obtenues au concours d'entrée à l'université.

En troisième et quatrième années, en plus des précédentes, d'autres options sont également au choix : histoire de la langue française, introduction à la linguistique française, théâtre français, roman français du 18^e siècle, presse écrite.

La validation des études :

L'université Nationale Centrale jouissant d'un grand prestige à Taiwan n'a pas besoin d'obliger ses étudiants à valider leur diplôme par l'obtention d'un niveau seuil du TCF, les étudiants doivent par exemple valider 136 U.V. pour obtenir leur Licence.

2.2.5. L'Institut Wenzao des Langues Etrangères (文藻外語學院 *Wenzao Waiyu Xueyuan*)

En 1966, le révérend Joseph Cheng, évêque Dominicain du diocèse de Koashiung (*Gaoxiong*) a invité des Sœurs de l'Union Romaine de l'ordre de Sainte Ursule afin de fonder une école. Le nom de *Wenzao* a été donné à cette école de façon à commémorer le premier évêque chinois, Wenzao Lo. A cette époque, l'école n'était ouverte qu'aux filles, et ce n'est qu'en mai 1980 que l'on a commencé à y admettre aussi les garçons.

Comme l'indique le nom de l'école en anglais, à savoir *Wenzao Ursuline College of Languages* et l'histoire de sa création, cet institut est profondément marqué par la pensée des Ursulines qui dispensent à toutes les classes de l'école des cours de morale. De plus, les Ursulines convient annuellement les enseignants à des colloques organisés dans l'école par les Sœurs de l'ordre des Ursulines sur la pédagogie etc., même si leur nombre se réduit petit à petit, ainsi que leur influence sur les règles de l'établissement.

L'institut compte cinq départements de langues : un département d'anglais, de japonais, de français, d'espagnol et d'allemand. A ces départements il convient d'ajouter la création de deux départements depuis 2001, à savoir un département de chinois destiné aux étrangers voulant apprendre le *mandarin*, et un département de formation des professeurs

de langues. Depuis 2003, de nouveaux départements ont été créés car l'Institut souhaitant acquérir le statut d'Université, propose désormais un cycle de quatre ans (*siji*), les étudiants y peuvent donc également étudier : traduction et interprétariat, affaires étrangères, Management et communication, commerce international, Import-Export, droit du commerce, Arts et communication.

Le département de français a été fondé en 1966, en même temps que l'établissement. Il n'y avait au départ qu'une seule classe par départements, mais à partir de la rentrée 1993, l'école a créé pour tous les départements une classe supplémentaire. Depuis lors, le département de français comporte deux classes de 50 élèves environ, de la première à la cinquième année (cycle de cinq ans *wuzhuan*).

En août 2001, le département de français a commencé à donner des cours au niveau « Institut » cycle de deux ans (*er ji*). Wenzao propose également des formations ouvertes en cours du soir.

Jusqu'à présent, Wenzao n'avait pas de rivaux pour le cycle de cinq ans (*wu zhuan*) puisqu'il s'agissait de l'unique établissement à proposer en *wu zhuan* des études de langues en plus de l'enseignement général. Toutefois, les cycles de cinq ans disparaissent petit à petit à la demande de l'Education Nationale. L'Institut Wenzao doit donc désormais faire face à la concurrence en ce qui concerne le cycle en deux ans et celui en quatre ans, puisqu'il ne délivre pas de diplôme de niveau Master 2 ni de diplôme de Doctorat (correspondant aux *yan jiu suo* ou « *graduate institutes* »).

Les cours proposés au département de français :

Pendant les premières années d'études, les cours se concentrent sur les quatre compétences de base : compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Les cours obligatoires sont donc la grammaire, la conversation, les cours de phonétique (en première année uniquement), la lecture de textes.

Ensuite, dans les classes supérieures, en plus de la poursuite de cette formation, le département propose des cours plus spécialisés se rapportant à la culture et la civilisation, à la traduction, à la composition ainsi qu'à la politique, la sociologie ou l'économie. Par ailleurs, les élèves peuvent choisir en option des cours à visées plus professionnelles : commerce, tourisme, traduction, journalisme. Ils peuvent également approfondir leurs connaissances en suivant des cours optionnels de linguistique française, communication orale, traduction français-anglais, histoire de l'art, lecture de textes variés, panorama de la littérature française et le français par les médias.

La validation des études :

Auparavant, les élèves obtenaient leur diplôme à l'issue des différents cycles d'études, or avec la rivalité des autres Instituts et universités, Wenzao a décidé de faire valider son enseignement en ne décernant le diplôme qu'aux apprenants ayant réussi un niveau seuil du T.C.F⁷⁰.

Les niveaux exigés aux étudiants des cycles différents sont décrits ci-dessous :

Etudiant	Niveau	Note
Cycle de 2 ans du département de français	3	350
Cycle de 4 ans du département de français	3	300
Cycle de 5 ans du département de français	3	300
Cycle de 5 ans du département d'anglais	2	200

Condition indispensable pour l'obtention du diplôme de fin d'études de Wenzao ; le but étant de conférer une véritable valeur aux diplômes de l'établissement.

Nous avons terminé la présentation des établissements supérieurs proposant un enseignement du français en tant que spécialité des études (ce que nous désignons par « français majeur ») des élèves.

⁷⁰ Il est à noter que Wenzao est l'un des centres d'examen du T.C.F., le premier examen a eu lieu début octobre 2003.

Nous allons maintenant présenter les autres institutions participant à notre enquête, sachant que le français y est enseigné comme cours optionnel (nous les nommons « français mineur ») au sein du département des langues étrangères.

2.3. Les institutions où le français est en mineur

Les présentations des universités qui vont suivre seront plus succinctes que les précédentes dans la mesure où le français est enseigné dans ces universités en tant qu'option. Les étudiants ne sont pas destinés, en théorie, à devenir des spécialistes de français.

Les étudiants qui choisissent le français comme option ont souvent le choix parmi différentes options obligatoires ou facultatives. En général, les cours de français ont lieu une ou deux fois par semaine. Les étudiants n'ont qu'un seul enseignant contrairement aux étudiants de français majeur dont les cours sont fragmentés et qui ont un enseignant différent pour chaque cours.

2.3.1. L'université Nationale Cheng Kung (*Chenggong*)(國立成功大學 *Guoli Chenggong Daxue*)

Située non loin de la gare à Tainan, ancienne capitale de Taiwan dans le sud de l'île, cette université a été fondée par les Japonais en janvier 1931 sous le nom de Collège technologique de Tainan et a eu plusieurs dénominations. A l'arrivée des nationalistes en 1949, c'était l'un des trois seuls établissements de ce niveau qui existait. En 1956, elle fut promue au rang d'université provinciale ; et en 1971 au rang d'université Nationale.

Cette université, l'une des plus prestigieuses de Taiwan, est très réputée en ce qui concerne les sciences, l'ingénierie, la médecine, le management et le design. Dotée de neuf facultés, elle dénombre 40 départements et 54 Centres de recherches. Il n'y a pas de département de français, et les cours de français dépendent du département d'anglais.

2.3.2. L'université Nationale Chiao Tung (*Jiaotong*) (國立交通大學 *Guoli Jiaotong Daxue*)

L'université Nationale ChiaoTung est située à Hsinchu (*Xinzhu*) qui se trouve à plus d'une heure de Taipei lorsqu'il n'y a pas d'embouteillages. L'université est implantée dans une région connue pour représenter le centre national en recherches technologiques et scientifiques, et se surnomme la *Silicon Valley* de Taiwan.

Elle est considérée comme étant la plus ancienne université de Taiwan. Fondée, à l'origine, en 1896 à Shanghai, elle fut dissoute lorsque les communistes prirent le contrôle de la Chine. En 1957, grâce à l'insistance d'anciens étudiants et personnages importants et en raison de l'importance du développement de l'industrie électronique pour l'économie et la défense nationale taiwanaise, les ministères de l'Education, des Communications, des Affaires Economiques ont recommandé au Yuan Executif de recréer l'université ChiaoTung à Hsinchu. C'est ainsi qu'elle fut officiellement réouverte en 1958.

Cette université est reconnue pour son enseignement et ses recherches en ingénierie électronique, en informatique et en management. Il n'y a pas de département de français, et les cours de français dépendent du département des langues étrangères.

2.3.3. L'université Nationale Chinan (*Jinan*) (國立暨南國際大學 *Guoli Jinan Guoji Daxue*)

L'université Nationale Chinan est située dans la ville de Puli, dans le centre de Taiwan. Fondée en mars 1991 elle a pour objectifs de promouvoir l'éducation supérieure, d'améliorer l'éducation des Chinois d'Outre Mer, de participer à l'expansion industrielle de Taiwan et de développer les échanges culturels et éducatifs entre les régions. Elle accueille ses premiers étudiants en 1996, mais est gravement endommagée suite au terrible tremblement de terre de septembre 1999. Au bout de six mois, la restauration fut presque entièrement achevée et les cours reprirent sur le campus.

L'université Chinan est dotée de trois facultés : la faculté des sciences humaines, celle de management et enfin celle des sciences & technologies. Il n'y a pas de département de français, et les cours de français dépendent du département des langues et littératures étrangères.

2.3.4. L'université I-Shou (*Yishou*) (義守大學 *Yishou Daxue*)

L'université privée I-Shou a été à l'origine fondée en 1986 et est située sur la Montagne Guanyi dans le district de Kaohsiung. Elle n'a commencé à recruter des étudiants qu'en 1990, à cette époque il s'agit de l'Institut Polytechnique de Kaohsiung (高雄工學院 *Gaoxiong Gongxueyuan*). Le Ministère de l'éducation l'a promue au rang d'université en 1997, et elle est désormais connue sous l'appellation de l'université I-Shou.

L'université I-Shou est dotée de cinq facultés, 32 départements et 18 instituts de recherches. Il n'y a pas de département de français, et les cours de français dépendent du département d'anglais appliqué qui fait partie de la faculté des Langues et Communication.

2.3.5. L'université Nationale Taiwan (*Taiwan*)(國立臺灣大學 *Guoli Taiwan Daxue*)

L'université nationale Taiwan (communément appelée 台大 "*Taida*") est située à Taipei (*Taipei*). Elle fut fondée en 1928 par les Japonais pendant la période coloniale, à l'époque connue sous le nom de « Taihoku Imperial University », elle a commencé par l'établissement des facultés d'arts libéraux et de droit ainsi que des sciences et agriculture. Après la guerre, l'université fut réorganisée et en 1945 fut baptisée « L'université Nationale Taiwan ».

L'université Taiwan a 11 facultés, 54 départements, 96 Ecoles doctorales et 4 centres de recherches. Les notes d'examen d'entrée aux universités, sont les plus hautes de Taiwan, et elle a la réputation d'être la meilleure et la plus prestigieuse université de l'île.

Il n'y a pas de département de français, et les cours de français dépendent du département des langues étrangères.

2.4. Recueil des données pendant l'enquête de terrain :

difficultés de contact et déroulement de l'enquête

Pour commencer, il convient de rappeler que les difficultés de contacter certaines universités ayant un département de français m'ont obligée à solliciter des universités qui n'avaient pas été préalablement envisagées. Cela a toutefois eu comme heureuse conséquence de pouvoir recueillir de nombreux questionnaires et ainsi d'enquêter auprès d'un très large public d'apprenants de français de niveau universitaire et tous âgés d'une vingtaine d'années.

Par ailleurs, les passations ayant eu lieu en ma présence (cf. §2.1.2.), les apprenants de français ont répondu consciencieusement au questionnaire, de ce fait sur 1024 questionnaires 927 étaient exploitables dans leur quasi totalité.

Toutefois, lors du dépouillement du questionnaire, malgré le pré-test effectué avant l'enquête et ma présence lors de la passation du questionnaire, les apprenants se sont mépris sur la question n°4 : « *quelle(s) langue(s) as-tu apprise(s) à l'école ?* ». Celle-ci devient finalement inexploitable car ils l'ont interprétée comme « *quelle langue es-tu en train d'apprendre* ». De même, la question n°5 : « *depuis combien de temps étudies-tu le français ?* », l'est également car ils ont compris qu'il fallait qu'ils répondent depuis combien de temps ils étudiaient le français à l'université. Or certains d'entre eux dans la question ouverte m'ont indiqué avoir étudié le français au lycée mais ne le mentionnent ni à la question n°4 ni à la n°5.

Ayant moi-même procédé à la distribution, au ramassage du questionnaire, pris la précaution de me rendre dans toutes les universités et de me présenter, ainsi que ma recherche, il n'y a pas eu d'autres biais constatés lors du dépouillement des questionnaires.

Afin de bien saisir la situation actuelle de Taiwan sur le plan sociolinguistique et éducatif, j'ai présenté dans le premier chapitre la géographie, l'histoire, ainsi que la situation linguistique et éducative de l'île.

Dans le second chapitre, j'ai exposé le déroulement de mes prises de contact et la préparation de mon terrain d'enquête. Ensuite, j'ai fait une présentation générale des Institutions et des acteurs qui ont accepté de participer à mon enquête.

A présent, dans le chapitre trois, je vais expliquer mes choix méthodologiques pour l'élaboration du corpus ainsi que les cadres théoriques en FLE et en sociolinguistique.

Chapitre 3

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ÉLABORATION DES CORPUS ET CADRES THÉORIQUES EN FLE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Dans un premier temps, pour placer cette thèse par rapport aux travaux sociolinguistiques et à ceux des didacticiens, je commencerai, dans les deux premiers paragraphes, par expliquer les raisons qui m'ont fait choisir la méthode du questionnaire pour enquêter auprès des élèves et celle de l'entretien pour les enseignants.

Dans un dernier temps, pour bien situer d'un point de vue méthodologique et théorique ainsi que pour circonscrire cette thèse dans les travaux des didacticiens et des sociolinguistes, les cadres théoriques en FLE ainsi qu'en sociolinguistique seront exposés.

3.1. Le choix d'un questionnaire destiné aux étudiants et sa réalisation en phase avec la recherche

Dans cette partie, je vais développer les raisons qui ont motivé mon choix entre les types d'enquêtes. En effet, au tout début de cette recherche mes premières réflexions ont été les suivantes : effectuer une enquête quantitative ou qualitative ? Par questionnaire écrit ou oral, par l'intermédiaire d'entretiens dirigés, semi-dirigés ou libres ?

Il s'agira donc d'expliquer tout d'abord le choix de l'enquête par questionnaire à destination des apprenants, ses avantages et ses limites pour le présent travail, puis celui de l'enquête par entretien à destination des enseignants.

3.1.1. Pourquoi choisir la méthode du questionnaire pour cette étude ?

Au tout début de la recherche, lorsque j'ai commencé à réfléchir à propos des étudiants taiwanais, j'espérais enquêter auprès de tous les étudiants de première et deuxième années dans les cinq établissements ayant un département où le français est enseigné *en majeur* (c'est-à-dire en tant que spécialité). Cependant, en dehors de l'Institut Wenzao des Langues étrangères, je n'avais aucun contact avec des enseignants travaillant dans les quatre autres universités. Or, connaissant le sérieux des professeurs et des étudiants de l'Institut Wenzao des Langues étrangères, je savais que si les professeurs de Wenzao acceptaient que je fasse mon enquête dans leur classe et en ma présence, je pourrais récolter aisément près de 300 questionnaires compte tenu des effectifs. L'enquête par questionnaire s'est donc imposée quasi-naturellement.

3.1.2. Objectifs visés et cadre théorique adopté

Le recours au questionnaire écrit comme outil d'enquête a donc semblé dès les premières réflexions de cette recherche parfaitement adapté. Le but étant de récolter de nombreuses informations, en un temps précis, avec des données quantitatives qui seraient dépouillées de façon systématique.

Je comptais enquêter pendant le déroulement des cours de français. Je savais que les professeurs seraient réticents à faire entrer dans leur classe une étudiante française qu'ils ne connaissaient pas, étrangère à leur établissement et qui de surcroît, leur prendrait du temps sur le programme. Pour les convaincre, il fallait donc être capable de présenter clairement les objectifs de cette recherche, et leur communiquer le questionnaire s'ils le souhaitent pour ne pas les inquiéter.

En outre, le questionnaire écrit a l'avantage de permettre de mener une enquête collective en un temps défini. Les différents pré-tests effectués à Paris auprès d'étudiants taiwanais m'ont permis de chronométrer le temps qu'ils mettaient à répondre au questionnaire, cela variait d'un individu à l'autre mais n'excédait jamais plus de 25 minutes. Cette donnée m'a permis de convaincre définitivement certains professeurs qui ne souhaitaient pas perdre trop de temps dans le programme prévu par l'équipe pédagogique.

De plus, il m'a semblé judicieux de m'adresser aux apprenants taiwanais de première et deuxième années de français par l'intermédiaire d'un questionnaire écrit, rédigé en chinois, et sauvegardant leur anonymat, afin qu'ils se sentent plus à l'aise et osent ainsi s'exprimer plus facilement que dans un face à face lors d'un entretien. Les pré-tests m'ont permis de rectifier certaines formulations maladroitement lorsque le questionnaire a été traduit en chinois, et d'en vérifier également l'efficacité.

3.1.3. Formulation du questionnaire destiné aux apprenants

D'après Blanchet & Gotman (1992 : 41), la construction d'un questionnaire exige un choix préalable de facteurs discriminants c'est-à-dire que cela exige un classement *a priori* des éléments déterminants. Pour élaborer et construire le questionnaire⁷¹, je me suis inspirée des méthodologies d'enquêtes des sociologues, des sociolinguistiques mais aussi des questionnaires de l'INED⁷².

Le questionnaire a été formulé de façon à atteindre les objectifs fixés initialement qui sont sociolinguistiques, de contact de langues et de didactique:

-de faire le point sur la situation plurilingue de Taiwan ;

⁷¹ Le questionnaire (rédigé en français et en chinois) se trouve Annexe 1.

⁷² Surtout le rapport Héran (février 2002, N°376) traitant *la Dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*

-de voir quel est l'usage des langues des apprenants et la place occupée par le chinois dans leur apprentissage du français ;

-et enfin de voir de quelle façon les manuels de FLE en usage sont perçus par les apprenants taiwanais.

Le questionnaire⁷³ destiné aux apprenants taiwanais se compose de 24 questions numérotées. La partie supérieure du questionnaire ne devant pas être analysée, n'est pas numérotée dans la mesure où cette rubrique était réservée au classement au cas où les documents seraient éparpillés. Il s'agissait de pouvoir identifier le questionnaire grâce au nom de l'université, la classe, le département d'origine (très utile puisque tous les enquêtés ne sont pas du département de français), l'année d'étude et l'intitulé du cours. Il faut signaler dès à présent que les enquêtés n'ont pas rempli de façon systématique ces renseignements, il a donc fallu, après le recueil des questionnaires, que j'annote moi-même très souvent par exemple, l'université et la classe.

N'ayant pas émis d'hypothèse concernant le genre ou le milieu social des apprenants de français, aucune question n'a été formulée dans ce but. Sans perspective sociologique, la technique de « l'échantillon stratifié » et celle de « l'échantillon à quotas » n'ont donc pas été retenues. En effet, il a été indiqué dans d'autres recherches⁷⁴ que les apprenants de français sont majoritairement de sexe féminin. Par conséquent, dans cette recherche, il aurait été extrêmement difficile d'obtenir le même nombre de garçons que de filles. A titre d'exemple et d'information, lorsque j'ai enseigné dans l'établissement Wenzao, dans deux classes différentes de première année, il y avait 49 filles pour 1 garçon dans l'une et dans l'autre 46 filles pour 5 garçons. De plus, comme le mentionne De Singly⁷⁵ :

« L'échantillon aléatoire, idéal statistique, est obtenu par le tirage au sort d'individus ou de ménages appartenant à la population de référence. Un membre de cette

⁷³ Cf. Annexe 1 pour consulter le questionnaire en chinois et traduit en français.

⁷⁴ Chi (2004), Dreyer(2007).

⁷⁵ Singly (de) F., 2006 (2^{ème} édition), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin, pp. 41-47.

population doit avoir la même probabilité que les autres de figurer dans l'échantillon ». (2006 : 41)

L'auteur souligne également que cela est réalisable si l'on dispose d'une liste exhaustive de la base de sondage de la population de référence pour opérer au tirage au sort. Dans mon cas, cela présupposait que les institutions me donnent accès à une telle liste (à la condition qu'elle existe). Or, n'étant pas mandatée par une institution officielle comme l'Education Nationale de Taiwan ou l'Institut Français de Taipei⁷⁶, il est très probable que les services administratifs ne m'auraient pas donné accès à ces informations.

En outre, dans une perspective sociologique, il aurait fallu poser des questions sur le milieu social (telles que le niveau d'études et la profession des parents) et je ne voulais pas heurter la sensibilité des enquêtés en paraissant vouloir m'immiscer dans leur vie familiale.

Pour finir, je tenais à ce que les questionnaires favorisent au plus haut point l'anonymat. En prenant cette décision, je visais des réponses plus spontanées, franches et consciencieuses que si les questionnaires avaient été nominatifs. En effet, je pense que l'incognito sécurise les enquêtés. Ces derniers sont donc davantage enclins à répondre de façon critique et ainsi personne ne risque de perdre la face, ceci m'a par conséquent semblé plus judicieux pour m'adresser aux apprenants de français de Taiwan.

Le questionnaire est constitué de trois rubriques :

- Les questions 1 à 3 : ayant des objectifs sociolinguistiques, les questions 4 à 6 permettant de contextualiser la situation des apprenants enquêtés.
- Les questions 7 à 12 : permettent de montrer quelles sont les langues que ces apprenants déclarent employer et ce qu'ils pensent de l'usage du chinois dans leur apprentissage du français.
- Les questions 13 à 24 : concernent uniquement les manuels de FLE.

⁷⁶ Il s'agit de l'équivalent de l'ambassade de France. En effet, la France ne reconnaissant pas officiellement Taiwan en tant que pays, ne peut y ouvrir une seconde ambassade puisque celle-ci se trouve à Beijing en République Populaire de Chine.

Lors de la fabrication du questionnaire, il a fallu décider du choix entre des questions de fait ou d'opinion, des questions ouvertes et fermées⁷⁷.

Finalement, j'ai opté pour différentes possibilités en fonction des objectifs. Par exemple, les questions 1 à 8 et 10 à 12 sont des questions de fait, le but étant d'obtenir le renseignement lui-même, à l'opposé des questions 9, puis 13 à 24 qui sont des questions d'opinion, qui permettent de montrer ce que l'enquêté pense ou la façon dont il perçoit l'objet sur lequel on le questionne.

Les questions ouvertes sont celles où les personnes enquêtées sont libres de répondre comme elles le souhaitent, elles ont l'avantage selon de Singly (*ibid.* : 66-67) de montrer les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social mais le désavantage de demander, après la phase de terrain, de procéder à un inventaire des réponses puisqu'elles ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes qu'avec les questions fermées.

Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre les réponses déjà formulées à l'avance, elles ont l'avantage de fournir un codage fixé d'avance par l'enquêteur.

Lors de la fabrication des questions, j'ai opté pour des questions, ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Les questions 1 à 6, 23 et 24 sont ouvertes, les questions 7 à 10, 13, 15 à 22 sont fermées, et les questions 11, 12 et 14 sont semi-ouvertes.

3.2. Elaboration d'une grille d'entretien destinée aux enseignants, adaptée à la recherche

Dans cette recherche j'ai privilégié finalement deux types de méthodes afin d'obtenir mes informations, à savoir le questionnaire avec les apprenants et l'entretien avec les

⁷⁷ Cf. Singly (de) F., 2006 (2^{ème} édition), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin, pp. 64-85.

enseignants. Sachant parfaitement que « *questionnaire et entretien s'inscrivent dans des démarches méthodologiques différentes. Chaque technique représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes : le questionnaire provoque une réponse, l'entretien fait construire un discours. (...) L'entretien convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints, mais est peu adapté et trop coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité* » (Blanchet & Gotman)⁷⁸.

Recourir à l'entretien comme outil d'enquête a semblé plus adapté que le questionnaire pour m'adresser aux enseignants car ayant travaillé à Taiwan et connaissant la situation, je savais que la plupart n'aurait pas de temps à me consacrer et serait peu nombreux à accepter.

Par ailleurs, sachant que je ne pourrais pas m'entretenir avec un grand nombre d'enseignants, chercher à obtenir des données qualitatives m'a semblé plus judicieux. De plus, compte tenu des objectifs fixés, il n'était pas adéquat pour cette recherche d'établir un questionnaire qui aurait été composé essentiellement de questions ouvertes puisque mon but était que les enseignants « *parlent sur* »⁷⁹ leurs pratiques langagières en classe, sur leurs méthodes d'enseignement.

3.2.1. Cadre méthodologique de l'entretien

Pour élaborer un guide d'entretien il faut faire un « plan d'entretien ». D'après Blanchet & Gotman (1992, p.61) « *le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. Le plan d'entretien est donc à l'interface du travail de conceptualisation de la recherche et de la mise en œuvre concrète* ».

⁷⁸ Blanchet A. & Gotman A., (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, pp. 40-41.

⁷⁹ *Ibid.* p. 27.

J'ai décidé de faire un entretien semi-dirigé et de laisser les interviewés parler librement en orientant leur discours sur certains points au moment opportun.

Le type d'entretien de cette recherche est un « *entretien exploratoire* » c'est-à-dire qu'il « *a pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures* ». ⁸⁰ Pour Blanchet & Gotman (1992 : 43-44) ce type d'entretien aura des consignes de type « *qu'est-ce que cela représente pour vous ? (...) Pourriez-vous me parler des relations qu'il y a entre vous et vos enfants ?* ». J'ai donc fait en sorte de suivre ce type de question pendant les entretiens.

J'ai préparé deux grilles, une destinée aux chefs de département, l'autre aux enseignants. Ces grilles devaient servir de guide lors des entretiens, il ne s'agissait en aucun cas de suivre les questions les unes après les autres. Il est évident que je me suis adaptée aux situations et lorsque les enseignants avaient de nombreuses remarques à formuler je les laissais s'exprimer sans les interrompre, puis profitais d'une pause dans leur discours pour me permettre de relancer sur un thème ou d'en introduire un nouveau.

3.2.2. Méthodes et choix de transcription

Pour garder la trace d'un entretien, il y a la possibilité d'opter pour un enregistrement audio, audio-visuel ou de prendre des notes. Labov (1972) sur le terrain a constaté le paradoxe de l'enquêteur selon lequel le fait d'être enregistré ou filmé a également un impact sur le déroulement et le discours de l'enquêté pendant l'entretien. De plus, la voix et l'image sont désormais soumis à des droits très stricts, par conséquent, j'ai non seulement certifié l'anonymat des gens mais aussi demandé leur accord pour les enregistrer. En apercevant le

⁸⁰ *Ibid.* p. 43

magnétophone, les enquêtés sont souvent mal à l'aise, ainsi pour ceux qui ont refusé d'être enregistré, j'ai alors pris des notes des entretiens.

Il faut signaler que le magnétophone m'a semblé plus fiable que le MP3, les entretiens sont donc enregistrés sur des cassettes. La convention de transcription se trouve en Annexe III. Transcrire un enregistrement est très frustrant puisque de nombreux éléments ne sont pas transposables sur le papier, pour cette recherche j'ai choisi la simplicité, la clarté et la lisibilité du texte.

3.2.3. Formulation de deux grilles d'entretien

Deux grilles ont été élaborées, celle pour les enseignants est composée de trois parties, celle pour les chefs de département de français de quatre parties. Il faut signaler que la première grille n'a été exploitée qu'avec deux chefs de département, deux ayant refusé par manque de temps et un autre se trouvant à l'étranger.

Les grilles complètes avec les questions et les thèmes se trouvent dans l'Annexe II. Afin que je vérifie l'efficacité de mes grilles, une enseignante taiwanaise venue en France pour ses études doctorales avait accepté de se prêter au jeu de l'entretien avant mon départ. Cela m'a permis de bien préparer le terrain et j'en ai profité pour chronométrer l'interview. Cela a d'ailleurs été un élément convainquant avec certains enseignants qui déclaraient n'avoir que très peu de temps à m'accorder : je pouvais leur assurer que selon ce qu'ils avaient à me dire sur les thèmes abordés pendant l'entretien, cela leur prendrait entre 30 et 45 minutes pour y répondre.

3.2.3. 1. Grille destinée aux enseignants

Le premier thème abordé dans la grille concerne l'enseignant, l'objectif est que ce dernier parle de son cursus scolaire, de son parcours professionnel, de sa biographie langagière ainsi que des raisons qui l'ont poussé à enseigner le français.

Le deuxième thème est axé sur le manuel qui est utilisé en classe. Le but est de mettre en exergue le rôle et la place qu'occupe le manuel dans l'enseignement du français. Il s'agit aussi d'apprendre comment s'est porté le choix sur ce manuel plutôt que sur un autre, de voir comment il est employé et enfin, d'avoir l'opinion de l'enseignant sur les avantages et les défauts du manuel dont il est question dans l'entretien.

Le troisième thème traite des manières d'enseigner et d'apprendre. Sont alors posées des questions sur la culture éducative des apprenants de français taiwanais, la mémorisation, l'oral, le contact des langues dans la classe de français, l'apprentissage du lexique, l'usage du dictionnaire pendant ou en dehors de l'espace classe, la grammaire, la prise de notes, l'utilisation de documents audio-visuels en classe, et l'évaluation. J'espérais ainsi également me procurer des informations sur les pratiques professionnelles, pédagogiques et méthodologiques des enseignants sans avoir à leur demander directement « Vous, que faites-vous ? ». En effet, les questions trop directes, voire inquisitrices peuvent donner un sentiment d'insécurité et ne favorisent pas toujours l'obtention de données fructueuses.

3.2.3. 2. Grille destinée aux chefs de département

La grille destinée aux chefs de département est à l'origine la même que celle pour les enseignants, elle est donc composée des trois parties thématiques de la grille présentée ci-dessus.

Les chefs de département sont des enseignants de français mais sont aussi le lien entre les sphères administratives, les enseignants et les apprenants. Par conséquent, dans cette grille, une petite rubrique supplémentaire porte sur la façon dont se fait le recrutement des professeurs (les diplômes et les disciplines, natif ou non-natif), et s'il existe des directives venant de l'Education Nationale de Taiwan.

3.3. Cadre de référence théorique en sociolinguistique et didactique du FLE

Tout travail de recherche implique que l'on adopte un point de vue méthodologique. Pour ce faire, il convient de rappeler les théories qui ont influencé l'objet de l'étude et faire attention aux termes employés qui peuvent influencer malencontreusement le lecteur. Je commencerai donc par présenter le cadre théorique en sociolinguistique puis en FLE.

3.3.1. Notions, concepts, théories

Cette recherche étant pluridisciplinaire il est temps de compléter les informations des chapitres précédents avec les concepts éclairés par des sociolinguistes ou provenant des travaux de ces derniers.

Calvet rappelle (1993 : 17) « (...) *que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact* ».

Dans la description de la situation linguistique de Taiwan, il est indéniable que de nombreuses langues y sont en contact. Quelques théories et définitions seront exposées avant d'approfondir la présentation de Taiwan en traitant la question du contact des langues.

Au chapitre précédent, il a été démontré que les Taiwanais sont au contact de plusieurs langues, il est donc possible de penser que dans leur grande majorité ils sont bilingues, voire multilingues. Mais il semble important de revenir dans un premier temps sur les définitions du bilinguisme et celles qui y sont liées.

Dans un second temps, comme le mentionne Saillard (2003 : 6) : « *La situation à Taiwan est habituellement qualifiée de diglossique* ». Un rappel sur la diglossie et le statut des langues seront faits pour pouvoir aborder le § 3.3.3 ci-après.

Le bilinguisme :

Pour certains chercheurs, notamment dans les années '70, l'acceptation terminologique concernant le bilinguisme consistait à réserver cette notion à l'utilisation de deux langues et à distinguer les situations de bilinguisme, de trilinguisme, etc, et de plurilinguisme. D'autres font du bilinguisme un emploi générique et considèrent que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et chez l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus⁸¹.

Il faut distinguer le bilinguisme de la collectivité et celui de l'individu. Selon Boutet (1997 : 26), dans le cas du bilinguisme individuel, « *il s'agit d'individus ou de familles qui ont accès à plus d'un code linguistique. Par exemple, un couple mixte allemand-américain vivant à Berlin et transmettant ces deux langues à ses enfants leur donne accès à un bilinguisme individuel* ». Boutet poursuit en précisant qu' « *en revanche, un enfant américain de parents portoricains vivant à New York pratique au sein de sa communauté, un bilinguisme anglais-espagnol de type sociétal* ».

Le bilinguisme des individus n'est pas homogène, les compétences et les comportements langagiers peuvent varier selon les individus et les contextes sociaux. Ainsi « *la compétence bilingue dépend non pas seulement de la nature des deux langues ou des variétés dialectales, de l'écart spatial et de la distance interlinguistique entre elles, mais surtout des conditions de leur acquisition* » (Mackey, 1997 : 62-63). Le lieu⁸² et le moment⁸³ la façon⁸⁴ et les raisons⁸⁵ de l'apprentissage des langues sont donc très importants. Il faut

⁸¹ Cf. W.F. Mackey, « Bilinguisme », in Moreau (dir.), 1997, Sociolinguistique : concepts de base, Liège, Editions Mardaga, p.61.

⁸² Dans la famille, dans la rue, à l'école.

⁸³ Concernant le moment, les chercheurs parlent de bilinguisme infantin, bilinguisme simultané, bilinguisme consécutif.

⁸⁴ Comment les langues ont-elles été apprises : par contact ou attribution (bilinguisme primaire) ; par instruction ou induction (bilinguisme secondaire).

⁸⁵ Il s'agit de comprendre ce qui a motivé l'apprentissage des langues : motivation intégrative, motivation instrumentale.

également tenir compte du laps de temps durant lequel le contact avec chacune des langues s'est maintenu.

Je me permets d'ouvrir une parenthèse : le questionnaire élaboré pour cette recherche ne peut pas rendre compte de toutes ces informations, c'est la raison pour laquelle les trois premières questions permettront uniquement d'indiquer les langues présentes dans les déclarations des étudiants. De plus, l'objectif étant de savoir si les apprenants recouraient aux langues de leur répertoire dans leur apprentissage du français, il ne s'agissait pas de montrer le bilinguisme ni la transmission des langues.

Avant de fermer la parenthèse, il faut également signaler que cette recherche adopte le point de vue développé par Py et Porquier, à savoir que « *tout apprenant est en un certain sens une personne bilingue (...) l'apprenant est un cas particulier de bilingue* »⁸⁶ avec toutes les précautions que cela implique. En effet, une telle position oblige à voir l'apprenant, dès ses tous premiers pas dans la L2, comme un usager de cette langue qui dispose d'une forme primitive de compétence⁸⁷ lui permettant de participer dans une certaine mesure à des activités de communication⁸⁸ en L2.

En matière de langue, l'école joue un rôle très important. Mackey (*ibidem*) indique que cette dernière peut avoir comme objectif de perpétuer le bilinguisme d'une population, il s'agit alors de bilinguisme de maintien. Toutefois, l'école peut aussi perpétuer l'assimilation progressive des populations qui utilisent au foyer une langue autre que celle de l'Etat, il s'agit alors de bilinguisme de transfert. A noter que ce type de bilinguisme est constatable à deux reprises dans l'histoire de Taiwan (Cf. *supra* chapitre 1).

De surcroît, les effets d'une éducation bilingue peuvent dépendre de l'école, de la famille, des stratégies familiales et parentales, mais aussi du statut des différentes langues et de leur prestige respectif, leur vitalité, ainsi qu'aux fonctions qu'elles assurent dans la

⁸⁶ Cf. Porquier & Py, 2006, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, pp. 20-22

⁸⁷ Il s'agit de l'*interlangue* qui est ainsi considérée comme une sorte de langue.

⁸⁸ La conversation exolingue est considérée comme une sorte de conversation puisqu'il s'agit d'une activité collective, organisée selon des principes communs à toute interaction verbale. (Cf. Porquier & Py, 2006 : 20-22)

communauté linguistique. Et comme le souligne Boutet (*op.cit.*) des valeurs, positives ou négatives, des jugements, des représentations sont associés dans chaque société aux langues qui y sont parlées. Ces valeurs confèrent alors un statut particulier aux langues.

Pour Robillard⁸⁹ le statut est la « *position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions (...).* Il faut distinguer le statut de fait (empirique, explicite) du statut juridique co-constitutionnel (explicite) ». Dans ce dernier cas, les catégories de statut les plus souvent utilisées sont celles de la langue officielle, langue nationale, etc. Pour ce qui touche au domaine implicite, la terminologie employée est celle de langue haute/langue basse ou variété haute/variété basse dans les théories sur la diglossie.

La diglossie :

Le terme de diglossie a été proposé par Ferguson⁹⁰ en 1959. Pour ce dernier, il existe une « variété basse » et une « variété haute » lorsque deux formes linguistiques génétiquement apparentées coexistent dans une même communauté linguistique. Ainsi, la variété haute jouit d'un prestige social dont ne jouit pas la variété basse. La variété Haute (High) est la langue de la culture et des relations formelles, tandis que la variété Basse (Low) est généralement stigmatisée, et remplit des fonctions moins prestigieuses, plus conviviales il peut s'agir de la langue commune, celle de la vie quotidienne...Il définit aussi la diglossie comme une situation linguistique relativement stable, harmonieuse et durable.

Ferguson restreint la diglossie aux cas de contact entre deux langues génétiquement apparentées, alors que Gumperz pense que le concept de diglossie peut également s'appliquer aux sociétés unilingues bi- ou multidialectales après avoir constaté que des variables sociales président au choix de l'un ou l'autre code au sein des groupes sociaux. Fishman⁹¹ va lui élargir la notion de diglossie en distinguant le bilinguisme (fait individuel) et

⁸⁹ in Moreau (dir.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, p.269.

⁹⁰ C. Ferguson, 1959, Diglosia, *in Word*, 15, pp.325-340.

⁹¹ J. A. Fishman, 1967, Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism, *in Journal of Social Issues*, p.32.

la diglossie (phénomène social). Il ajoute qu'il peut y avoir diglossie entre plus de deux codes et que ces codes n'ont pas besoin d'avoir une relation génétique. En guise de résumé, se distinguent quatre situations polaires :

1. Bilinguisme et diglossie (tous les membres de la communauté connaissent la forme haute et basse).

2. Bilinguisme sans diglossie (il s'agit d'une situation instable dans laquelle de nombreux individus bilingues dans une société n'utilisent pas les formes linguistiques pour des usages spécifiques).

3. Diglossie sans bilinguisme (il y a répartition fonctionnelle des usages entre deux langues dans une communauté, mais un groupe ne parle que la forme haute tandis que l'autre, la forme basse).

4. Ni diglossie ni bilinguisme (il n'y a qu'une seule langue).

Selon Calvet (1993 : 38), la notion de diglossie a eu un important écho dans la sociolinguistique mais a été très critiquée car Fishman et Ferguson ont sous-estimé les conflits dont témoignent les situations diglossiques, la diglossie étant en perpétuelle évolution. Au vu de ces théories, Taiwan est-elle dans une situation diglossique ? Avant d'y répondre il convient de reparler des langues en contact sur l'île.

3.3.1. 1. Les langues en contact à Taiwan

Les Taiwanais sont bien souvent bilingues voire multilingues. De nombreux Taiwanais présents avant l'arrivée des nationalistes parlaient le *minnan* et le *hakka* s'ils étaient issus des migrants chinois venus entre le XIVe et le XIXe siècles. Les populations aborigènes vivant dans les plaines parlaient leurs langues, mais au fil des siècles celles-ci se sont mélangées aux Chinois, et de ce fait, progressivement ont parlé de moins en moins leurs langues, mais mieux maîtriser le *minnan* et le *hakka*. Les populations aborigènes des montagnes étant davantage isolées des autres populations ont maintenu leurs langues.

Sous la période coloniale, à partir de 1936 la politique linguistique impose des règles très strictes qui auront pour conséquences une forte japonisation et qui feront des Taiwanais scolarisés ou travaillant au contact des Japonais, des locuteurs japonophones. Il s'agit alors, d'un bilinguisme de transfert.

Les nationalistes n'auront de cesse d'effacer les traces du passage des Japonais à Taiwan en interdisant formellement tout usage du japonais. Cependant, ils feront de même avec les langues aborigènes et les autres langues locales afin d'étendre leur pouvoir sur les Taiwanais. En effet, il s'agissait d'assimiler les Taiwanais et de rappeler aux populations *minnan* et *hakka* leurs racines chinoises. Comme précédemment, il s'agit également d'un bilinguisme de transfert.

Avec la politique linguistique éducative, l'anglais est la première langue étrangère obligatoire, elle est donc apprise de façon intensive par les enfants taiwanais. Dernièrement, le gouvernement a instauré des cours de langues *minnan*, *hakka* et aborigènes afin de ne plus les minoriser⁹².

Ainsi, en considérant à la suite de Py (2006 : 20) qu'un apprenant est en un certain sens une personne bilingue ; il est possible de dire que les étudiants interrogés dans cette enquête sont tous bilingues à leur entrée à l'université⁹³.

De surcroît, les étudiants que j'ai enquêté peuvent être issus de famille de continentaux, dans ces cas là le *guoyu* est souvent leur langue familiale mais ils peuvent en plus parler un tout autre dialecte de Chine. Il y a des étudiants, désignés à Taiwan comme « nouveaux Taiwanais », dont l'un des parents est issu d'une famille venue avec les

⁹² Je reprends une partie de la définition de J.-M. Kasbarian. « *Une langue est considérée minorée, lorsqu'elle se caractérise par tout ou partie des critères sociolinguistiques suivants : l'absence de statut officiel, l'absence d'usages institutionnalisés, elle n'est pas médium ou matière d'enseignement, sa diffusion est essentiellement orale. La production écrite est inexistente ou marginale, elle ne bénéficie pas d'un accès aux médias audio-visuels, l'acquisition se fait essentiellement dans le cadre familial, et pas à l'école, sa rentabilité sociale est restreinte, la langue minorée n'est pas en distribution concurrente avec d'autres langues mais en distribution complémentaire : la langue dominante assure la fonction véhiculaire quand la langue dominée a des fonctions vernaculaires et emblématiques, etc (...)* » (in Moreau 2003 : 185-188)

⁹³ En effet, ils ont été scolarisés en chinois et ont appris l'anglais à l'école (et aux *buxiban*) pendant 9 ans minimum.

nationalistes et dont l'autre était à Taiwan avant l'arrivée des nationalistes, dans ces cas là ils parlent le *guoyu* et une ou plusieurs autres langues (*minnan*, *hakka* ou une langue aborigène).

De plus, pour ceux dont les grands-parents étaient enfants en 1936, il n'est pas rare que certains Taiwanais se soient trouvés au contact du japonais par leur intermédiaire.

Il a été également constaté dans les travaux de sociolinguistes taiwanais⁹⁴, que des familles hakka, parlent non seulement *guoyu* mais aussi *minnan*. Ces travaux indiquent que les locuteurs hakka tendent à ne plus transmettre le *hakka* au profit du *minnan*, tandis que les populations aborigènes perdent leur langue au profit du *guoyu*.

3.3.1.2. Comment caractériser la situation de Taiwan par rapport aux théories sur la diglossie ?

Au § 3.3.1. en exposant les recherches de Ferguson, il a été montré qu'« *une situation diglossique se caractérise par une répartition stricte des variétés d'une même langue en fonction des domaines et situations d'emploi* » (Boutet : 24).

La situation à Taiwan est habituellement qualifiée de diglossique, et comme le rappelle Saillard (2003 : 6) « *Les ouvrages qui décrivent la société taiwanaise comme diglossique voient dans la variété haute la " langue nationale ", ou chinois standard, qui est la langue imposée par le gouvernement nationaliste. Comme telle, elle remplit les fonctions officielles et d'éducation, elle est normalisée et largement utilisée par les médias* ».

Or, ce concept ne fonctionne pas lorsque l'on prend le critère génétique des langues. En effet, parmi les langues présentes à Taiwan, certaines sont apparentées génétiquement à d'autres, c'est le cas du *guoyu* (chinois), *minnan* et *hakka* ; tandis que d'autres ne le sont pas du tout, le *yami* (langue aborigène) n'est pas apparentée au *guoyu* (chinois).

⁹⁴ Voir Huang (1993).

De surcroît, Saillard (1998 & 2003) dans ses travaux a montré que le *guoyu* qui occupait la variété haute remplit aussi désormais les fonctions qu'occupaient les autres langues de Taiwan. L'auteure écrit « *Les phénomènes les plus frappants sont d'une part, l'acceptation du chinois standard comme langue de la convivialité par un nombre croissant de personnes, et d'autre part, l'expansion d'une langue locale, le minnan, qui semble jouer un rôle de langue véhiculaire, et qui donc ne se limite plus à marquer l'appartenance à un groupe culturel donné* ». Il semble, en effet, désormais difficile de caractériser les comportements langagiers, cela serait à la promotion du *guoyu* avec l'arrivée des nationalistes.

Par ailleurs, les dernières politiques linguistiques éducatives laissent présager également des conséquences bénéfiques sur l'usage et le statut des autres langues locales. Toutefois, les « cours de langue locale » ne durent pas suffisamment longtemps pour permettre une véritable connaissance de ces langues, par contre en les enseignant à l'école, cela leur confère tout de même un changement de statut et elles ne se trouvent plus minorées.

3.3.1.3. Langue maternelle, langue première, langue seconde

Les paragraphes suivants commenceront par une mise au point de la terminologie adoptée pour la présente recherche. Elle sera suivie d'une présentation de l'évolution des méthodologies en didactique des langues, puis par un exposé des particularités et des théories à propos du contact des langues dans la classe, et se terminera par un rappel succinct de la notion de représentation.

Pour débiter cette partie les expressions de « langue maternelle, langue première, langue seconde » puis celles de « méthodes, méthodologies, manuels » seront définies. De plus, afin d'écartier toute ambiguïté sur les objectifs et les perspectives de cette recherche, j'ai préféré exposer le contexte actuel à partir duquel les manuels généralistes à visée

universaliste sont élaborés ainsi que ce que peut apporter la notion de représentations dans cette recherche.

Les expressions *langue maternelle*, *langue seconde*, *langue étrangère*, *langue nationale*, etc sont employées en didactique des langues sans toutefois l'être toujours de façon pertinente.

Pour désigner la langue que l'on s'approprie, on dispose d'un ensemble de termes : langue cible, langue étrangère ou langue seconde. Le terme de langue cible considère la langue comme un objet extérieur qui serait le terme de la trajectoire de l'appropriation. Or en adoptant le point de vue de Porquier et Py⁹⁵, ce terme devient gênant si l'on considère l'apprenant même débutant comme un usager de la langue qu'il s'approprie. Ces derniers sont d'emblée dans la langue et celle-ci n'est donc pas une cible extérieure plus ou moins lointaine.

Le terme de langue étrangère, le plus fréquent dans l'usage courant, donne une forte connotation sur l'extériorité de la langue. En outre, il se trouve très souvent associé à la langue considérée comme discipline scolaire, par conséquent il sera parfois utilisé dans cette thèse.

La langue seconde (symbolisée le cas échéant par L2) terme dont l'usage actuel suggère que la langue dont il est question fait déjà partie du répertoire verbal de l'apprenant, considéré dès lors comme usager plus ou moins expérimenté.

Au terme de langue seconde correspond celui de langue première (symbolisé par L1), plus adéquate que langue maternelle pour cette recherche. On sait en effet, « *que cette notion-ci décrit mal le répertoire verbal des personnes qui ont vécu dès l'enfance dans un milieu bilingue et qui ont ainsi deux langues maternelles, l'une étant par exemple la langue du père et l'autre celle de la mère. Nous admettrons dans de tels cas qu'une personne peut avoir plusieurs langues premières, ou que sa langue première peut changer au gré des*

⁹⁵ R. Porquier & B. Py, 2006, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Coll. CREDIF Essais, Paris, Didier, pp.20-21.

circonstances de sa vie. Nous admettrons de même qu'une langue seconde peut être en fait la troisième ou la Nième langue d'un apprenant » (Porquier et Py , 2006 : 19). Une langue est donc seconde dans la mesure où l'apprenant commence à se l'approprier après avoir sérieusement entamé l'acquisition de sa ou ses langue(s) première(s), donc à partir ou au-delà de l'âge de trois ou quatre ans au plus tôt.

Pour éviter les ambiguïtés, j'écrirai L1 pour la ou les langues de départ car les taiwanais sont nombreux à être plurilingues, et L2 pour la langue enseignée/apprise mais il sera précisé laquelle. De plus, il sera fréquent de lire également « la seconde langue étrangère » pour désigner l'anglais, et la troisième langue étrangère pour le français. J'utiliserai aussi les termes « d'apprenant » et « d'étudiant » pour éviter des répétitions, tout en sachant que l'on désigne le plus souvent par *apprenant* la personne qui s'approprie une langue seconde, et par *élève* ou *étudiant* lorsque l'on parle d'appropriation en milieu scolaire ou universitaire.

3.3.1.4. Méthodes, méthodologies et manuels

Selon Cuq (2003 : 164-165) le mot « méthode » est utilisé avec trois sens différents dans les écrits didactiques actuels, ceux de :

- matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels).
- méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe »).
- méthode (dans le sens contenu dans « méthode active »).

Concernant ce dernier point, il s'agit d'un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.

Le mot méthode est utilisé dans cette thèse en tant qu'assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures, d'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique (telles que la « méthode directe », la « méthode active », etc).

Toujours selon l'auteur, la cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle, etc.) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées ou combinées entre elles.

Dans cette recherche, le terme de « *manuel renvoie à l'ouvrage didactique servant de support à l'enseignement* »⁹⁶. Les manuels s'inspirent ou tentent d'appliquer les méthodes, et sont des ensembles pédagogiques qui ne sont que des applications particulières d'une ou de plusieurs méthodes qu'ils illustrent ou exemplifient.

Il est désormais pertinent de faire le point sur l'évolution des méthodologies en FLE et d'exposer la tendance actuelle puisque celle-ci sera véhiculée dans les manuels qui seront analysés dans la seconde partie de la présente recherche.

3.3.2. Evolution des méthodologies et des manuels de FLE

Faire en quelques lignes le résumé de l'évolution des méthodologies en FLE est une gageure mais les ouvrages retraçant cette évolution sont nombreux, et je me baserai sur ceux de Germain, Martinez, Puren. L'histoire des méthodologies révèle le fait que les méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation⁹⁷, par combinaison⁹⁸, certaines méthodes opposées ne peuvent pas être articulées entre elles tandis que d'autres au contraire le sont obligatoirement⁹⁹; et si, par ailleurs, à l'heure actuelle on parle d'éclectisme, comme l'indique Puren (2001 : 8) les pratiques d'enseignement ont toujours été marquées par un fort éclectisme.

⁹⁶ J.-P. Cuq, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, pp. 161-162.

⁹⁷ Cf. *op.cit.* p. 165 : il s'agit de la succession chronologique de deux méthodes différentes par exemple lorsque l'on fait succéder à un exercice de conceptualisation grammaticale (méthode inductive) un exercice d'application (méthode déductive).

⁹⁸ *Ibidem*. C'est l'utilisation conjointe de plusieurs méthodes.

⁹⁹ Les méthodes intuitive et réflexive se combinent entre elles, et les méthodes répétitive, imitative et orale s'attirent naturellement.

La (les) méthode(s) traditionnelle(s) :

La méthodologie traditionnelle est construite sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes du latin et du grec, et a été en vigueur fin XVIème et XXème siècles. Comme le souligne Martinez¹⁰⁰ (2002 : 50), la méthodologie traditionnelle est basée sur une « pédagogie de modèle ne permettant pas de développer une compétence de communication » puisqu'elle confère de l'importance à la grammaire, à un écrit normatif et à la traduction. La méthode appelée « grammaire-traduction » illustre ces types de méthodologies traditionnelles : il s'agit en effet d'acquérir du vocabulaire et de la grammaire par l'intermédiaire de thèmes et de versions ; autrement les manuels, les textes et le dictionnaire bilingue sont les outils privilégiés de cette méthode. Il faut également souligner qu'avec cette méthodologie, la L1 de l'apprenant a un rôle prédominant.

La méthode directe :

On pensait, avec les méthodes traditionnelles, que parler une langue étrangère consistait à traduire inconsciemment et instantanément en langue étrangère une pensée conçue en langue maternelle. Or, en 1898, Laudenbach, Passy et Delobel s'inspirent du modèle empirique de la « méthode naturelle » et pensent qu'il faut apprendre à penser dans la langue étrangère, ce principe s'oppose donc au principe indirect des méthodes traditionnelles. La méthodologie directe (dès 1900) repousse la L1 hors de la classe, et invite l'apprenant à davantage de participation et d'implication dans son apprentissage. Par exemple, le principe direct est appliqué au vocabulaire qui est enseigné dès les premières heures d'apprentissage en langue cible à l'aide de différents procédés tels que le commentaire en temps réel des actions réalisées en classe, la définition, le geste, le mime, l'exemple, la situation ; et, la grammaire est désormais enseignée de façon inductive sans passer, comme dans la méthode traditionnelle, par l'intermédiaire de la règle. La méthode

¹⁰⁰ P. Martinez, 2002, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, p. 50

directe est ainsi « *supposée garantir la mise en œuvre des méthodes actives*¹⁰¹ dans *l'enseignement des langues* » (Cuq : 73). Toutefois, selon Martinez (2002 : 51-52) cette méthode a le défaut d'enseigner la grammaire de façon trop répétitive et non raisonnée, la progression est difficile à suivre et il n'y a pas assez d'écrit. Cette méthode sera utilisée jusqu'à les années soixante.

La méthodologie audio-orale :

Cette méthodologie, apparue aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale est fortement inspirée par les linguistiques structuralistes et distributionnelles et par la psychologie behavioriste de l'apprentissage. Cela visait à faire acquérir la maîtrise d'automatismes dans la langue étrangère, à faire retenir les bases de la langue par des répétitions intensives par l'intermédiaire d'exercices structuraux phonétiques mais surtout syntaxiques. Cette méthodologie semble avoir donné des résultats chez les apprenants motivés, mais a également suscité de très vives critiques si bien qu'à partir des années soixante on va progressivement cesser de l'utiliser.

Les méthodologies audiovisuelle et structuro-globale audiovisuelle (SGAV) :

La méthodologie audiovisuelle mise en pratique dans les années cinquante, réutilisant les éléments pertinents des méthodologies précédentes, est basée sur une sélection poussée de l'audio et de la vidéo, et considère que la langue est avant tout un élément acoustico-visuel et la prononciation l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère. Les réflexions et l'élaboration progressive de la problématique SGAV va s'étaler en France depuis la fin des années cinquante jusqu'au milieu des années quatre-vingt. Elle a pour optique l'utilisation de la langue cible en situation et la L1 de l'apprenant est

¹⁰¹ D'après Cuq 2006 : 164), la méthode active désigne tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire.

considérée comme un élément perturbateur susceptible de gêner, voire d'empêcher l'accès à la langue cible.

Répondant au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue, de concilier l'apprentissage de la langue avec la civilisation, et engendrés par la réflexion pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV, les documents authentiques font leur entrée dans la classe de langue.

L'approche fonctionnelle-notionnelle :

Dans les années soixante-dix à quatre-vingt, cette approche contemporaine du niveau-seuil¹⁰², renvoie à un principe d'organisation des programmes d'apprentissage des langues vivantes pour des adultes, où la priorité est donnée à la valeur communicative des éléments du langage plutôt qu'à leur valeur grammaticale et formelle. Cette approche « s'inscrit dans la perspective pragmatique ouverte par la philosophie du langage d'Austin puis Searle et l'émergence de la sociolinguistique et du concept de compétence de communication (Hymes et Gumperz, 1972) qui domine encore aujourd'hui la didactique du FLE » (Cuq, 2003 : 179).

Les approches communicatives :

Les approches communicatives apparaissent dans les années quatre-vingt et s'appliquent au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le noyau dur de la méthodologie communicative est la compétence de communication avec ses composantes :

¹⁰² Selon J.-P. Cuq (2003 : 176-177), la notion de niveau-seuil a vu le jour dans le cadre des projets « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe et notamment de la réflexion sur des systèmes d'unités capitalisables. Un niveau seuil constitue « un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée » (P. Martinez, 1996 : 71). Les niveaux-seuils ont été élaborés selon le modèle dit notionnel-fonctionnel et en relation avec les besoins de communication.

« -Linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

-Discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

-référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

-socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre objets sociaux » (Moirand¹⁰³, 1982 : 20).

L'approche communicative tolère le recours à la L1 puisqu'elle tient compte des besoins et des caractéristiques de l'apprenant, et selon Galisson¹⁰⁴ : « *la langue maternelle ne fait plus peur. Elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages, et, à ce titre, réhabilitée* ».

D'après G. Zarate (2008 : 60) « l'approche communicative est maintenant officialisée dans les textes européens et segmentée en six niveaux de compétences », et dans les avant-propos des manuels, les auteurs indiquent qu'ils favorisent le travail des compétences de communication et déclarent que les démarches respectent les orientations du Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECR)¹⁰⁵. Toutefois, la souplesse de l'approche communicative favorise un éclectisme des pratiques d'enseignement. Et pour conclure cette partie, selon J. Courtillon (2003 : 27) : « *depuis environ 50 ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite "universelle". Elle s'adresse à tous les publics*

¹⁰³ S. Moirand, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

¹⁰⁴ R. Galisson, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, p. 64

¹⁰⁵ Signalons que dans la perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le CECR, la notion de tâche est également largement utilisée et de plus en plus de manuels proposent des activités d'apprentissage fondées sur les « tâches ». D'après le CECR (p.121-122) : « La tâche est une "action intentionnelle finalisée", qui "relève de la vie quotidienne" et "débouche sur une réalisation". Par ailleurs, Richer J.-J. (2012 : 135-151), après avoir envisagé l'historique de la notion de *tâche* (Shekan, 1988 ; Nunan, 1989 ; Willis, 1996 ; Ellis, 2003) propose in fine une définition articulant activité et genres de discours, voire genres sociaux d'activité.

linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel (...), et cette situation semble perdurer à cause de la mondialisation des produits d'enseignement ». Les manuels dits « universalistes » sont donc très importants sur le marché, et dans le cadre de cette recherche je me focaliserai sur certains d'entre-eux.

3.3.2. 1. Qu'est-ce qu'un manuel universaliste ?

Pour reprendre les propos de P. Berringer (1995 : 19), il s'agit tout « *d'abord d'un livre, le plus complet possible* », intégrant en un unique volume, textes et documents variés, exercices, explications grammaticales, cassettes audio (et vidéo), etc..

Les manuels de « type universaliste » désignent les méthodes françaises qui ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et qui ne visent pas le marché d'un pays donné ; elles sont à opposer aux « *méthodes ciblées, qui sont éditées localement* »¹⁰⁶ dans les pays étrangers. Selon J.-P. Cuq (2003 : 161) il arrive toutefois qu'ils soient adaptés à un pays particulier, en utilisant la langue maternelle des élèves par exemple, « *la frontière entre manuel universaliste et manuel spécifique est alors moins nette* ».

Il s'agit donc de manuels destinés à des publics divers, généralement conçus pour une classe d'âge, comportant une indication de niveau et indiquant le volume horaire d'enseignement qu'ils représentent¹⁰⁷.

Pour terminer sur cette définition, d'après Sagnier (2004 : 98-99), il s'agit de « *manuels diffusés par les éditeurs français, produits et conçus en France pour des publics hétérogènes, de toutes nationalités et ayant une « visée universaliste »* ».

Les manuels dits universalistes sont très présents sur le marché taiwanais (comme mondial) et même si la « mort du manuel »¹⁰⁸ a été annoncée, ce n'est finalement pas du

¹⁰⁶ J. Girardet, (1995), « profession auteur », p. 28, in FDLM numéro spécial *Méthodes et méthodologies*, Hachette EDICEF.

¹⁰⁷ J.-P. Cuq, *op cit.* pp. 161-162.

tout le cas. En effet, le manuel est, et reste, le guide de l'apprenant et de l'enseignant, c'est aussi une référence concrète et fiable.

3.3.2. 2. Les manuels généralistes à visée universaliste

La brève présentation ci-dessus des courants méthodologiques et des ensembles pédagogiques dont les manuels sont issus ou ont été le point de départ, permet de comprendre l'actualité didactique, et il m'a semblé important de signaler ce que l'on entend par « manuels à visée universaliste » car dans le cadre de ce travail, je me propose d'examiner l'usage de certains manuels de FLE dits « universalistes ». Il s'agira des manuels *Initial 1*, *Panorama 1* et *Connexions 1&2* (pour plus de détails Cf. troisième section, chapitre8).

Les manuels universalistes sont donc édités à destination de toute tranche d'âge (car conçus aussi bien pour des adolescents que pour des adultes) et ne tiennent pas compte de la langue et de la culture des apprenants. Il sera par conséquent intéressant de voir quel est le regard des apprenants taiwanais sur ce type de manuel, et de quelle façon les enseignants les perçoivent et les utiliseront en classe.

De surcroît, l'analyse du manuel (cf. 3^{ème} Partie 8.4) montrera en quoi consistent ces manuels dits universels et si cette dénomination est adéquate. En effet, selon Besse (1992 : 16) :

« La distinction que l'on fait parfois entre des manuels ou méthodes prétendument « universalistes » et d'autres qui seraient « contextualisés », adaptés « fonctionnellement » aux publics à qui ils s'adressent, apparaît comme superficielle ou publicitaire : aucune méthode, aucun manuel n'est vraiment adapté (n'est réellement « fonctionnel » par rapport) à la classe qui est la mienne ce matin. »

¹⁰⁸ Debyser F., « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le monde*, n° 100, pp 63-68

Par conséquent, la réussite ou l'échec d'une classe de langue est lié à la manière dont enseignant et enseignés intègrent ou n'intègrent pas : la mise en œuvre des méthodologies et des manuels dans le contexte de la classe, ce que propose le manuel ainsi que les options (ou hypothèses) explicitées ou présupposées dans le manuel.

3.3.3. Le contact des langues dans la classe

Le recours à la L1 peut prendre différents aspects en classe de langue et être utile pour des tâches de nature différente à l'initiative de l'enseignant ou de l'apprenant. Je commencerai par expliquer le rôle et la place des langues en classe, puis je montrerai l'évolution de la place de la L1 à travers les méthodologies et les approches en FLE.

3.3.3. 1. Les particularités du contact des langues dans la classe de langue

Selon Castellotti¹⁰⁹, le recours à la L1 n'est pas spécifiquement encouragé par la tendance méthodologique majoritaire et jouit d'une image plutôt défavorable chez les apprenants et les enseignants, mais occupe une place importante dans la classe de langue. L'usage de la L1 en milieu institutionnel alloglotte s'explique par le fait que cette langue est partagée par l'ensemble des apprenants et par l'enseignant, et s'en trouve renforcée puisqu'elle est en temps normal la langue de communication ordinaire.

L'utilisation de L1 est confortée par l'artificialité de la situation scolaire. Le degré de compétence des apprenants et la nature des activités semblent avoir des conséquences sur le volume, la nature et la forme du recours à la L1. Concernant le degré de compétence des apprenants, il semble que la fréquence d'emploi de la L1 tant de la part des apprenants que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage. Pour ce qui est de la nature des activités celles qui font apparaître de fréquents recours à la L1 sont : les

¹⁰⁹ V. Castellotti, (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International, p. 48-66.

*activités de production*¹¹⁰ ; les activités de *réflexion métalinguistique*¹¹¹ ; en revanche lors d'*activités de réception*, les apprenants éprouvent moins la tentation d'utiliser la L1, mais ce sont alors les enseignants qui alternent, qui usent de la langue de référence, notamment dans un but de contrôle et de ratification, pour s'assurer de la compréhension.

3.3.3. 2. De l'usage ou non de la langue première lors de l'apprentissage d'une langue étrangère

L'usage ou non de la (ou les) L1 pendant l'apprentissage d'une langue étrangère paraît un bien vaste sujet à couvrir. Si l'on revient brièvement sur l'histoire des méthodologies (cf. chapitre 3), la L1 semble parfois prisée et justifiée dans certaines méthodes et strictement rejetée dans d'autres. Ainsi dans les méthodes traditionnelles, la L1 de l'apprenant a un rôle prédominant, elle sert de support et de lien avec la L2. Au contraire, la méthode directe repousse la L1 hors de la classe puisqu'elle ne lui confère pas de rôle : « *il s'agit d'accéder "directement" au sens étranger, sans aucun recours à la L1 en classe* ». D'ailleurs ce refus de recourir à la langue première « *imprègne toute la pensée méthodologique au XXe siècle, et l'exemple le plus emblématique de l'éviction de la langue première hors des classes de langue étrangère est sans doute celui de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (...)* » (Castellotti, 2001 : 17-18).

Il faut signaler que dans les années cinquante, les linguistes Fries et Lado ont élaboré l'approche contrastive qui consiste à mettre en évidence les ressemblances et les divergences du système des langues afin de pouvoir anticiper les erreurs des apprenants. « *Ils proposent donc de mettre en regard le système de la langue étrangère et celui de la langue première, afin d'en déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence ; cette manière de procéder conduirait à prévoir ce qui, de la langue première ; peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue et, a contrario, les erreurs qui*

¹¹⁰ les *activités de production* engendrent des changements de langue fréquents, initiés par des apprenants qui rencontrent des difficultés à s'exprimer directement dans la langue cible.

¹¹¹ Le recours à la L1 dans les activités métalinguistiques est justifié par les apprenants qui demandent des explications, et par les enseignants qui anticipent les difficultés supposées de compréhension de la part des apprenants et initient d'eux-mêmes le passage à la L1. (*ibidem*, p.56).

devraient être inévitablement commises par les apprenants en raison de ces caractéristiques »(ibidem, p.68). Les relations entre la L1 et la langue étrangère sont appréhendées au moyen de la notion d'*interférence*, et la L1 est alors considérée comme un élément perturbateur, un filtre, au pire néfaste à l'appropriation de la langue étrangère.

Les critiques à l'égard de l'approche contrastive vont permettre un changement de perspective avec l'analyse des erreurs. D'après Gaonac'h¹¹² l'erreur est désormais considérée positivement puisqu'elle est utile et révélatrice du processus d'acquisition. De surcroît, les apprenants étant conditionnés par leur langue maternelle s'y réfèrent naturellement, l'erreur devient par conséquent inévitable. Si l'apprenant est amené à réfléchir sur l'origine de la nature et des facteurs de ses erreurs, cela peut lui être très constructif et lui permettre de se situer dans son apprentissage.

De nouvelles critiques débouchent dans les années soixante-dix sur la notion d'interlangue. Cette notion, selon Cuq (2003 : 140), permet d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle. Et comme le souligne Castellotti (2001 : 72) les travaux s'appuyant sur le concept d'interlangue *« ont permis de concevoir un nouveau statut pour la langue première dans l'appropriation d'une langue étrangère : d'obstacle, elle est devenue source et référence, ce qui ouvre la voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de langue étrangère »*. D'ailleurs, on constate que la L1 semble désormais moins « tabou » et mieux tolérée dans les approches communicatives.

¹¹² D. Gaonac'h, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier/Didier, p. 124

3.3.4. Les représentations

La notion de « représentation » est une notion transversale au sein des sciences humaines et sociales. Cette notion est importante pour cette recherche dans la mesure où il faut la prendre en compte pour observer et comprendre la situation d'enseignement apprentissage à Taiwan.

Selon Moore & Py¹¹³ (2008 : 272) les recherches sur les représentations sociales trouvent leur origine dans la sociologie de Durkheim (1895) autour de la notion de représentation collective. Mais cette notion sera promue avec les travaux en psychologie sociale de Moscovici au début des années 1960, et après sa requalification en « représentation sociale ». D'après ce dernier¹¹⁴ une représentation sociale est « *un système de valeur, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté* »(1984 : 10-11).

3.3.4. 1. Définitions : représentations et stéréotypes

Comme le souligne D. Moore (2007 : 10) « *une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens* ».

Représentation et stéréotype sont liés, en effet, un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité qui réduit celle-ci à un trait, le stéréotype ne représente qu'un aspect de la réalité considérée. Chez R. Amossy¹¹⁵ (1998 : 24) le stéréotype est : « représentation simplifiée » / « schème collectif figé »/ « modèle culturel » /

¹¹³ Moore & Py, 2008, « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales », p.270-279, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

¹¹⁴ S. Moscovici, 1984, « Préface », in C. Herzlich (éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Mouton, Paris.

¹¹⁵ Amossy R, (1998), « Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie d'un parcours », in *Le Cliché*, Presses universitaires du Mirail, p.21-28.

« image toute faite ». Pour L. Porcher (1995 : 64) « *le stéréotype est une représentation partielle appauvrissant la réalité* », et même s'il est vain de vouloir lutter contre les stéréotypes, il est essentiel d'initier au sein de la classe de langue un travail sur les représentations en partant ou en s'appuyant sur les stéréotypes.

Il sera intéressant d'observer les représentations et les stéréotypes des apprenants à travers les réponses des questionnaires, mais aussi d'observer, le cas échéant, celles des enseignants lors des entretiens. En effet, d'après Py (2008 : 272), le discours apporte à la représentation une dimension observable, et les productions discursives permettent d'accéder aux représentations tout en fournissant le contexte de leur mise en mots qui permet un ensemble de manipulations symboliques.

3.3.4. 2. Les représentations des apprenants taiwanais de français : résumé de travaux antérieurs

En ce qui concerne les représentations des apprenants taiwanais à propos de la France et des Français, les travaux de P. Chaubet (1995 : 39), H.-S. Chi (2004) et S. Dreyer (2006) nous informent en quoi consistent les représentations de ces apprenants de français. Ils observent à travers les représentations des étudiants taiwanais, une attitude francophile ainsi que des représentations de la France sur-idéalisées. Il est notamment constaté dans ces enquêtes que les représentations considérées comme stéréotypées et simplistes sont bien souvent neutres ou positives¹¹⁶.

En résumé, la France est avant tout symbolisée par ses « beaux monuments » ou des lieux emblématiques. Ainsi, la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Louvre, les Châteaux de la Loire ou Paris sont les monuments et les lieux les plus fréquemment évoqués. On trouve

¹¹⁶ Pour de plus amples détails voir H-S. Chi (2004 : 316). L'auteure indique dans ses travaux un pourcentage très faible de représentations de type péjoratif (4,3%), mais 95% des mots (ou expressions) donnés par les enquêtés relèvent de représentations neutres ou positives.

ensuite, la gastronomie (le vin, les fromages, etc.), l'art, la mode (les vêtements, le luxe ; etc.) et les parfums.

Il est à noter également que d'après les relevés lexicographiques de Chi et Dreyer dans les réponses des étudiants taiwanais, les mots « café » ou « terrasse de café » attirent également l'attention de ces chercheurs. D'ailleurs, selon Chi, ce sont des aspects attirants et exotiques pour la culture chinoise, et qui sont déjà introduits dans le système local de valeurs ; de plus, ces représentations « *résultent davantage d'un processus de reproduction des représentations culturelles que cognitives* » (Chi, 2004 : 315).

Pour finir, dans tous ces travaux, les apprenants taiwanais trouvent selon un grand consensus que la France ou les Français sont « romantiques ». Les Français eux, sont considérés comme étant avant tout « romantiques », « ayant bon goût », puis « ayant une bonne qualité de vie » etc..

Cette recherche adopte une démarche interculturelle, par conséquent travailler sur et à partir des représentations et stéréotypes semble tout à fait justifié pour la suite de ce travail. En effet, toutes ces données seront utiles pour interpréter les réponses des apprenants, celles des enseignants, et justifier la démarche employée pour analyser les questionnaires, les entretiens et les manuels.

Bilan conclusif de la première section

Dans le premier chapitre, j'ai fait une présentation de l'île de Taiwan, son histoire, les différentes politiques linguistiques selon les périodes historiques, et son système éducatif. J'ai ainsi complété et soulevé les problématiques directement liées à cette recherche.

Le deuxième chapitre, a été l'occasion d'expliquer la préparation de l'enquête, la présentation des institutions qui ont accepté de m'accueillir, ainsi que le déroulement et les conditions de l'enquête.

Dans le troisième chapitre j'ai exposé mes choix méthodologiques pour élaborer le corpus de cette thèse. De plus, ayant pour objectif de mieux comprendre les sinophones étudiant le français, et désirant investiguer auprès d'un très grand nombre d'entre-eux, l'enquête par questionnaire a donc été privilégiée. Ma connaissance du terrain ainsi que mon désir d'obtenir des données qualitatives, m'ont par contre poussée à choisir l'entretien semi-dirigé pour m'adresser aux enseignants. Ce chapitre s'est terminé par un exposé des termes employés, ainsi que des fondations théoriques en FLE, aussi bien qu'en sociolinguistique sur lesquels ce travail repose.

Cette première section a donc permis de présenter les cadres contextuel, méthodologique et théorique de l'enquête, les deux prochaines sections seront par conséquent consacrées à la description et à l'analyse des résultats des données recueillies.

Nous allons à présent aborder la deuxième section, cette dernière donnera un aperçu des résultats de l'enquête. Il s'agira dans un premier temps de relater ce qui motive les Taiwanais à apprendre le français à partir de leurs représentations de la langue française. Pour ce faire, les 927 questionnaires estimés exploitables dans leur quasi-totalité, ont été dépouillés et une synthèse sera proposée. En deuxième lieu, les entretiens et les réponses des apprenants permettront de faire le point sur la situation linguistique des personnes enquêtées. Ces données permettront d'aborder le dernier chapitre qui traitera du point important de l'usage de la (des) L1 en classe et au cours de l'apprentissage.

DEUXIEME SECTION

CONTACT DES LANGUES,

RESULTATS DE L'ENQUETE

Après avoir présenté dans la première section les cadres contextuel, méthodologique et théorique de l'enquête, je vais désormais décrire et analyser les résultats des données recueillies pendant l'enquête de terrain.

Ainsi, dans le premier chapitre de cette section, les réponses des étudiants concernant la sixième question du questionnaire¹¹⁷ vont permettre de dégager les motivations extrinsèques et intrinsèques des apprenants de français majeur et mineur.

Dans le deuxième chapitre, à partir des entretiens avec les professeurs, je vais mettre en évidence les langues parlées de façon habituelle ou occasionnelle par les enseignants dans leur vie quotidienne mais aussi sur le lieu de travail avec les collègues ou en classe de langue.

Pour finir, dans le troisième chapitre, je vais présenter les déclarations des apprenants de français à propos des langues qu'ils parlent et qu'ils emploient dans leur vie quotidienne et pendant leur apprentissage du français.

¹¹⁷ Le questionnaire vierge en chinois et traduit, ainsi que quelques questionnaires complétés par les étudiants sont reproduits dans l'annexe I.

Chapitre 4

Le choix d'étudier le français : motivations et représentations

La question de la **motivation** est essentielle puisqu'elle joue indéniablement un rôle important dans l'apprentissage d'une langue, et est toujours liée à l'inconscient ainsi qu'aux émotions. Dans une optique pédagogique, la définition de Mc Combs, cité par Wolfs¹¹⁸ (2001 : 47) explicite que « *La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le support social (respect, attention, confiance)* ».

Il en existe de deux sortes :

La première dite « *externe* » ou « *extrinsèque* », est très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage suite à une rencontre ou à un voyage, mais reste fragile. Selon Bertocchini & Costanzo¹¹⁹, l'élève ayant une telle motivation « *s'attend à une reconnaissance de son travail de la part de l'enseignant, détenteur de la récompense, en cas de réussite, ou de la punition en cas d'échec* ».

La seconde dite « *interne* » ou « *intrinsèque* », plus solide que la précédente, se trouve liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création¹²⁰. « *Quand l'élève valorise l'apprentissage en tant que tel, se plaît à travailler, trouve les tâches proposées intéressantes et utiles à son apprentissage, fixe lui-même ses objectifs, se crée des attentes,*

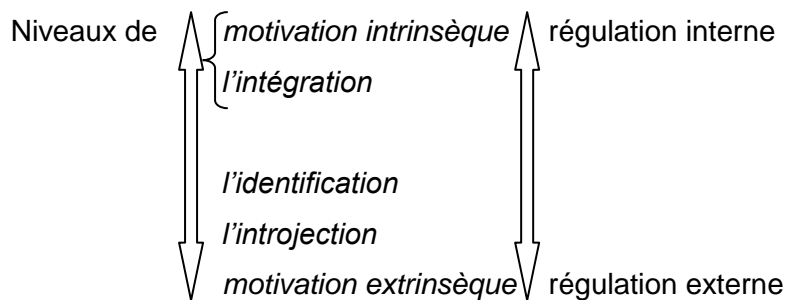
¹¹⁸ WOLFS, J.L. (2001, 2^e édition), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université* –Recherche – Théorie – Application. Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en développement.

¹¹⁹ P. Bertocchini & E. Costanzo, 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Clamecy, CLE International, pp.14-17

¹²⁰ J.-P. Cuq, 2003, *op.cit.*, p.171.

etc. il s'agit non seulement d'un élève autonome mais aussi de quelqu'un ayant une motivation intrinsèque »(Bertocchini & Costanzo, 2008 : 15).

Entre les deux pôles du continuum **motivation intrinsèque** ↔ **motivation extrinsèque**, Wolfs (2001 : 47) reprenant la distinction de Deci (1985, 1991), propose les niveaux suivants schématisés par mes soins :



D'après les auteurs, le niveau de *motivation intrinsèque* est « le fait de participer à une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'on en retire pendant la pratique ». Pour Wolfs, ce niveau comprend celui de *l'intégration* « où l'apprenant s'engage dans un apprentissage parce qu'il correspond à ses aspirations profondes et à ses propres buts ».

Ensuite, le niveau de *l'identification* est considéré comme une valeur extrinsèque car « l'apprenant est motivé par les conséquences de l'apprentissage et non par l'apprentissage lui-même ». Les travaux sur lesquels se basent Wolfs et Deci portant sur des collégiens ou lycéens susceptibles d'être influencés par les représentations sociales d'une matière d'apprentissage et de ses débouchés professionnels, il est par conséquent normal que ces auteurs considèrent le niveau de *l'identification* comme une motivation relevant davantage de l'extrinsèque que de l'intrinsèque. Je suis d'accord avec leur définition, cependant je propose plutôt de conférer à ce niveau une position plus intermédiaire. J'adapte ainsi leurs propositions au contexte de mon enquête car, les apprenants interrogés viennent tout juste de passer le bac ou ont commencé leurs études supérieures depuis un an. Par conséquent, l'apprentissage du français ne correspond probablement pas à la définition du niveau de *l'intégration*, mais plutôt du niveau de *l'identification*. En effet, en m'appuyant sur la

recherche de Chi (2004)¹²¹, je présume donc que même si les enquêtés sont à l'université, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont tous un projet d'études et des perspectives professionnelles précises.

Le niveau de *l'introjection*, à savoir le fait que l'apprenant s'approprie des contingences externes qui ne sont pas toujours en harmonie avec ce qu'il souhaite. A titre d'exemple, les devoirs à la maison sont des contingences externes, ainsi un apprenant les faisant pour éviter la « mauvaise conscience » a une motivation du niveau de l'introjection.

Pour finir, au niveau le plus bas, se place la *motivation extrinsèque*, « à savoir celui de la régulation externe. L'apprenant est motivé par des stimuli externes ou par des contingences qui lui sont externes et auxquels il ne s'identifie pas ».

Concernant les motivations des apprenants taiwanais, des travaux antérieurs (Chaubet 1996, Chaubet et Monier 1996, Chi 2004, Dreyer 2006, Yang H.-Y. 2009) m'ont fourni de précieuses informations me guidant lors du dépouillement. J'ai relevé les thèmes de la question 6 : *pourquoi as-tu choisi d'étudier le français ?*. Les apprenants ayant formulé 1827 réponses, je les ai regroupées en catégories. Dans un premier temps, je vais présenter les catégories englobantes, puis leurs sous-catégories. Celles-ci ont été le fruit d'un travail minutieux, j'ai veillé à rester relativement proche des formules en chinois tout en suivant des catégorisations assez fines du type de celles de la recherche de Chi (2004) ; mon objectif étant de conserver la subtilité des déclarations des apprenants. En effet, dans les questionnaires en chinois, les étudiants utilisaient 法文很好聽 *fawen hen haoting* que j'ai traduit par « le français est très mélodieux » car *haoting* signifie littéralement « beau à entendre » ; ils écrivaient également 法文優美 *fawen youmei*, 法文優雅 *fawen youya* traduit par « le français est très beau » or d'après le dictionnaire Ricci (1999 : 1103) *youmei* signifie « beau, gracieux, élégant, excellent ». Il s'agit donc à mon avis de deux aspects différents de

¹²¹ Chi dans sa thèse de doctorat a démontré que les représentations qu'ont les apprenants taiwanais de la France jouent un rôle indéniable dans leurs attentes professionnelles. Cependant, ces attentes sont souvent très générales puisque ses enquêtés disent qu'ils souhaitent travailler dans les médias ou dans un domaine artistique. Pour conclure, l'auteure a constaté qu'il y a un gros décalage entre ce qu'ils imaginent exercer plus tard comme travail et finalement ce qu'ils peuvent réellement faire à l'issue de leurs études, elle n'hésite pas non plus à dénoncer le manque de professionnalisation des cursus dans les départements de français.

la langue française que je pouvais regrouper sous une seule catégorie englobante, mais en aucun cas dans les sous-catégories fines.

La méthode de catégorisation des réponses des apprenants ainsi que le cadre théorique relatif aux motivations étant maintenant exposés, vont me permettre d'analyser les réponses des enquêtés en fonction du concept de « motivation ».

4. 1. Synthèse et analyse des résultats

Il convient tout d'abord de présenter dans le tableau suivant, les catégories englobantes avec leurs pourcentages, ainsi que des exemples des sous-catégories ayant les pourcentages les plus saillants:

CATEGORIES ENGLOBANTES	Attirances et rapports affectifs pour le français, la France, les langues	Jugements esthétiques sur le français et la France	Rapports pragmatiques aux études de français	Non choix	Sans réponses
%sur base des 927 Répondants (1827 Réponses)	78%	44%	58,5%	14,9%	1,4%
Exemples de sous-catégories	Intérêt pour le français, la France	langue française mélodieuse	Compétence supplémentaire	Note de l'examen d'entrée	
	Attrait des langues étrangères	Langue française belle	Pour étudier en France		
	Pour voyager		Buts&perspectives professionnelles		
	Aime le français				
	Intérêt pour culture, histoire et coutumes françaises				
	Aime la France				

La première catégorie du tableau avec 78% de réponses présente les attirances et les rapports affectifs qu'ont les apprenants de français pour la langue française, la France ainsi que leur goût pour les langues ; il s'agit de l'information la plus marquante concernant leurs motivations.

Il est ensuite notable que les étudiants, toutes universités et niveaux confondus, sont 58,5% à entretenir un rapport pragmatique avec leurs études de français. En effet, les informations concernant les applications pratiques de leur apprentissage du français dans la vie quotidienne et dans leur futur, ont été classées dans cette catégorie.

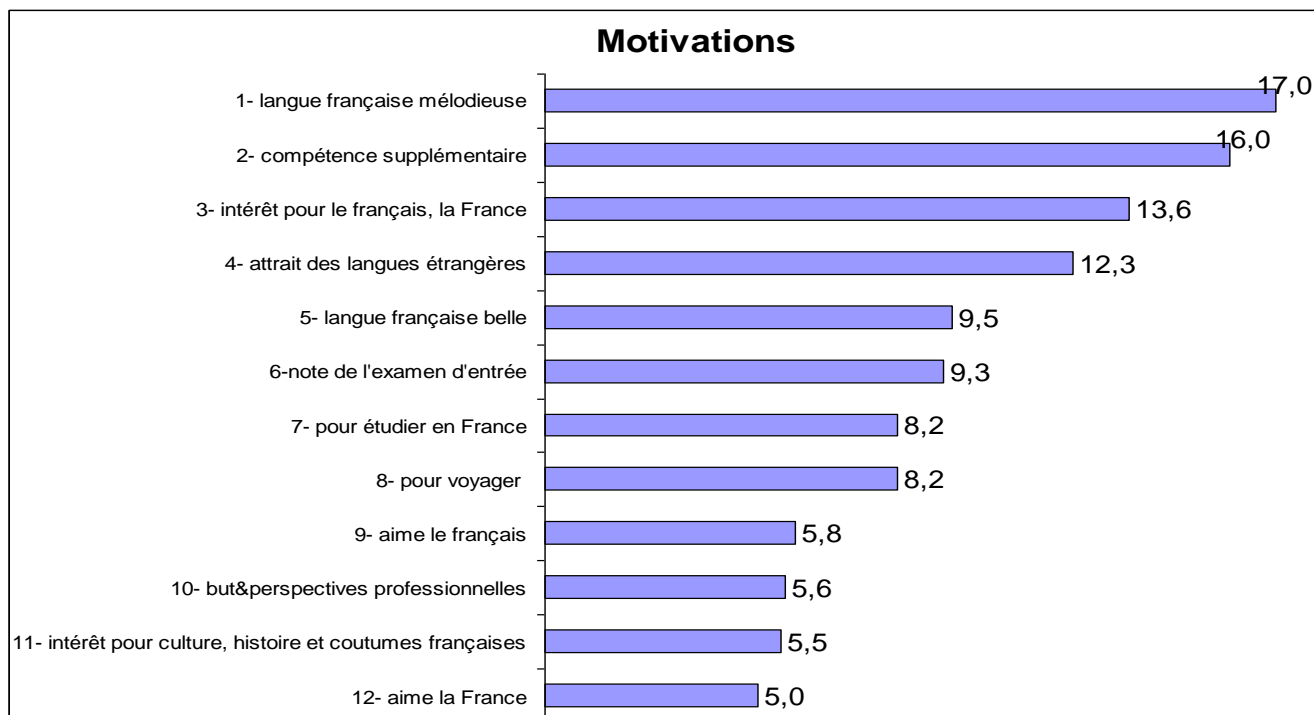
Il est également très intéressant de constater que 44% des apprenants ont déclaré apprendre le français en raison de jugements esthétiques sur cette langue ou sur la France. Ces jugements esthétiques relèvent davantage des représentations et stéréotypes mais sont des données à ne pas négliger.

La dernière catégorie a été intitulée « non choix » car 14,9% des apprenants ont déclaré apprendre le français suite à la note de l'examen d'entrée, ou bien parce que leurs parents le leur avait imposé ou fortement conseillé.

Cette première analyse est très encourageante puisqu'elle montre que la très grande majorité des apprenants interrogés dans cette enquête a une relation affective et éprouve de l'attrait pour leurs études de français. Ces données permettent d'affirmer que les apprenants ayant formulé ces réponses ont une motivation intrinsèque du niveau de *l'intégration*. La catégorie englobante intitulée *rapports pragmatiques aux études de français* est, d'après les définitions adoptées préalablement, du niveau de *l'identification*. Celle des jugements esthétiques peut être placée également à ce niveau dans la mesure où il s'agit d'arguments reflétant des stéréotypes positifs sur la langue française et la France. Les stéréotypes sont une influence externe, cependant les gens n'en sont souvent pas conscients, ils les intègrent tant qu'ils en deviennent une source de motivation.

Les thèmes englobants ayant été présentés, voici un graphique indiquant les tendances les plus saillantes des sous-catégories.

Graphique 1 :



graphique établi selon les % les plus élevés, % calculés sur la base des répondants

Interrogés : 927 / Répondants : 927 / Réponses : 1827

Pour mettre en valeur ces données, je propose de les analyser sous l'angle des motivations intrinsèques et extrinsèques. Parmi les douze premières raisons expliquant leur choix d'apprendre le français, les déclarations des apprenants montrent davantage de motivations intrinsèques qu'extrinsèques.

La sous-catégorie du tableau ci-dessus qui illustre le mieux une motivation extrinsèque est : *la note de l'examen d'entrée*. Je considère qu'il s'agit d'une motivation extrinsèque en raison de précédents travaux. Chaubet & Monier (1995 : 227) ayant enquêté auprès des étudiants de Fujen et Tamkang de la première à la quatrième année de français, ont constaté que 48,6% des étudiants interrogés à Fujen et 17,8% de Tamkang se retrouvaient au département de français en raison de la note d'examen d'entrée contre 12,7% (Fujen) et 40,5% (Tamkang) à l'avoir délibérément choisi. Cependant parmi les déclarations des étudiants de première année, seulement 10% de ceux de Tamkang et

aucun de Fujen n'ont répondu « *parce que je n'ai pas le choix* ». D'après l'ensemble des résultats de leur enquête, ils concluent sur le fait que les étudiants de première année sont ouverts à « *une expérience nouvelle* ». D'un autre côté, dans une étude plus récente, Chi (2003 : 294) après avoir enquêté auprès de 284 étudiants des universités Fujen, Tamkang, Zhongyang et Wenhua montre notamment que la réputation et le programme d'enseignement sont des critères secondaires dans le choix du département de français. Son travail indique que 69,9% de ses enquêtés ont choisi le département de français en raison de la note de l'examen.

Dans la présente étude, ils sont 9,3% à déclarer apprendre le français en raison de la note. Ceci place cette catégorie à la sixième position, ce qui semble de bon augure car elle se situe ainsi derrière des motivations davantage intrinsèques et démontre à l'instar des autres études de Chaubet & Monier que le français n'est pas un total « *non choix* ».

Par ailleurs, les apprenants sont 16% à répondre espérer *avoir une compétence langagière supplémentaire*, cette catégorie occupe la deuxième position. Les étudiants déclarent avoir envie de connaître une seconde langue étrangère autre que l'anglais et acquérir ainsi une compétence supplémentaire. La motivation oscille entre l'intrinsèque et l'extrinsèque car la langue française revêt un aspect utilitaire et également affectif. Je confère donc à cette sous-catégorie le niveau de l'*identification*.

A la dixième position, cet aspect utilitaire est confirmé par 5,6% des apprenants qui expliquent avoir choisi d'étudier le français dans un *but professionnel*, pour son utilité à l'avenir ou dans leur future profession, ils ne donnent cependant pas de plus amples précisions. La sous-catégorie *pour étudier en France* obtient 8,2% est bien entendu placée avec les précédentes.

Enfin, les autres catégories relèvent des motivations intrinsèques, les unes révèlent des attirances, les autres des attitudes francophiles. En effet, 8,2% déclarent, apprendre le

français *pour voyager* en France, en Europe ou dans des pays francophones mais précisent que c'est dans un but de détente, de loisir.

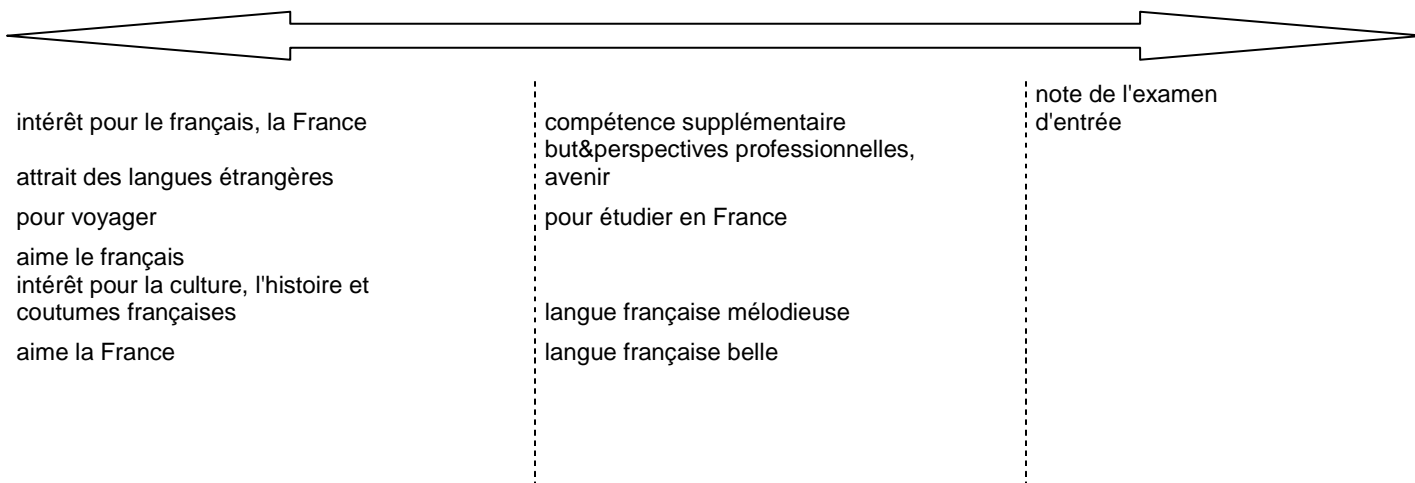
12,3% se déclarent *attirés par les langues étrangères*. Cette déclaration est à la quatrième place, elle se situe donc avant *la note d'examen d'entrée* à l'université, mais il faut être conscient de son ambiguïté par rapport à la motivation réelle d'apprendre le français puisque cela ne signifie pas forcément qu'ils voulaient apprendre précisément cette langue. Par contre, ils sont 13,6% à clairement exprimer qu'ils *s'intéressent au français et à la France* et 5,5% disent éprouver de *l'intérêt pour la culture, l'histoire et les coutumes françaises*.

De plus, une attitude francophile est tout à fait perceptible dans leurs déclarations puisqu'ils stipulent *aimer le français* (5,8%) et *aimer la France* (5%) alors qu'ils ne sont que 1,4% à déclarer *y avoir déjà été ou vécu*, et seulement 1,8% à l'avoir choisi *suite à l'initiation au lycée*. Cette francophilie, semble donc liée aux représentations que les Taiwanais ont et se font du français et de la France. Ainsi, il n'est pas étonnant de trouver, à la première et à la cinquième positions, *la langue française est mélodieuse* (17%) dans le sens « belle à l'oreille », et *la langue française est belle* (9,5 %) dans le sens qu'elle est « élégante ».

En guise de résumé, je propose de placer les déclarations des étudiants sur l'axe suivant :

Motivations intrinsèques

motivations extrinsèques



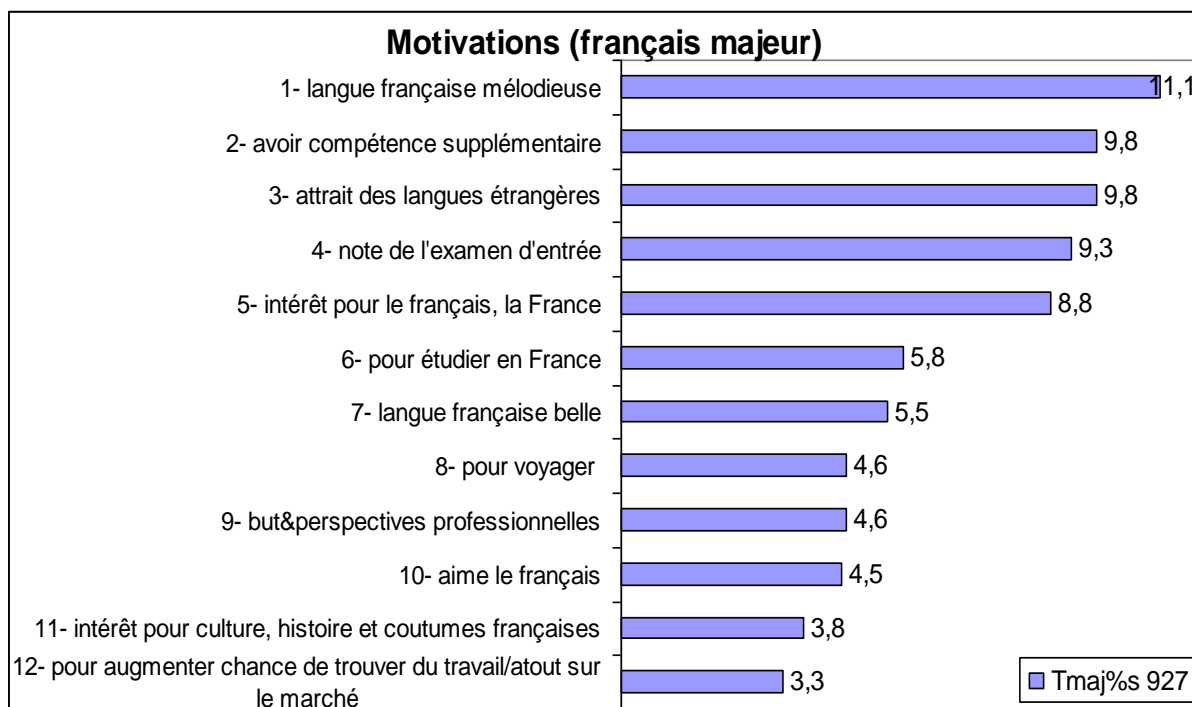
4.1.1. Dans les universités où le français est majeur

Il est intéressant de comparer les motivations générales des 927 répondants en les confrontant à celles des universités où le français est majeur.

Ainsi, il est possible de constater dans le graphique ci-après que les deux premières sous-catégories, la huitième ainsi que la onzième conservent leur place, 1- *langue française mélodieuse* (11,1%), 2- *avoir une compétence langagière supplémentaire* (9,8%) et 8- *pour voyager* (4,6%) et 11- *intérêt pour la culture, l'histoire et les coutumes françaises* (3,8%).

Certaines catégories perdent leur position, ainsi ils sont 8,8% à écrire qu'ils *s'intéressent au français et à la France* et 5,5% à trouver que *la langue française est belle* les faisant chuter de deux places, et *aime le français* (4,5%) d'une place. Leur motivation d'apprendre le français semble donc moins affective.

Graphique 2 :

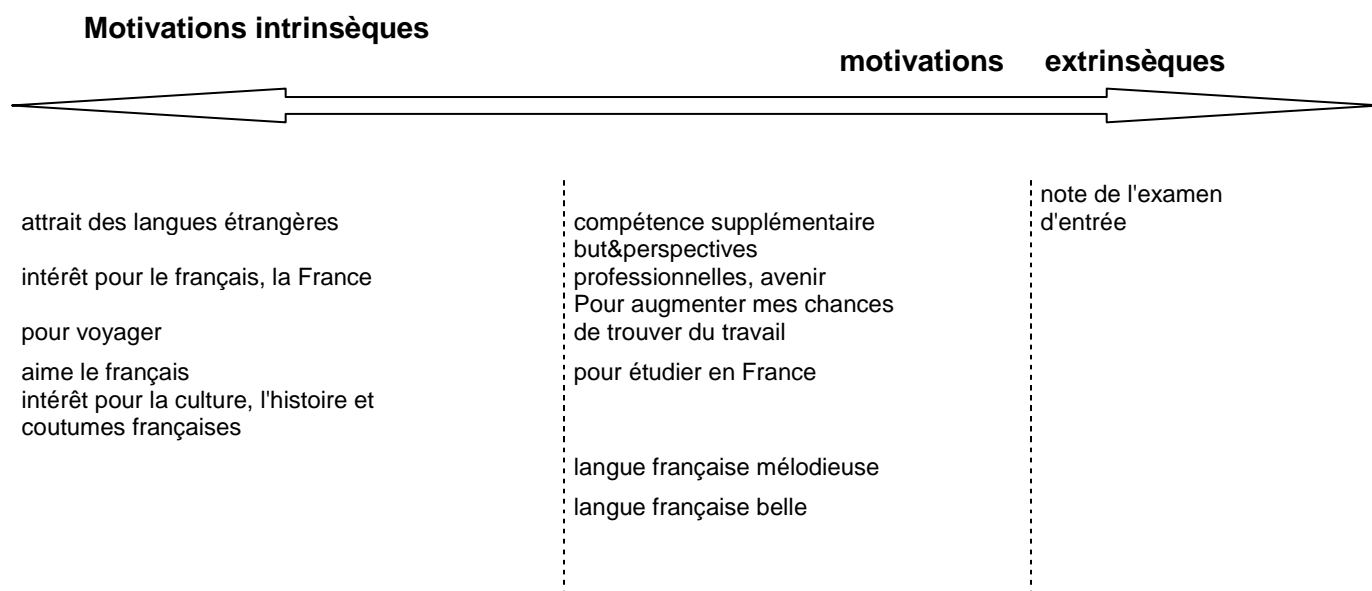


D'autres sous-catégories en revanche s'élèvent, 9,8% se déclarent *attirés par les langues étrangères*, 5,8% *pour étudier en France*, (4,6%) *but professionnel*, ces catégories

grimant d'une place. Par contre, la suivante monte de deux places : *note d'examen d'entrée* (9,3%). Cela indique que les étudiants en français majeur ont des motivations intrinsèques plus pragmatiques qu'affectives.

Il est par ailleurs tout à fait remarquable de constater que, dans les douze premiers pourcentages les plus élevés, la catégorie pour *augmenter les chances de trouver du travail* (3,3%) stipulant que c'est un atout sur le marché du travail de connaître le français apparaît à la toute dernière position évinçant *aime la France*.

Pour conclure, il est judicieux de les placer sous le même axe que précédemment :



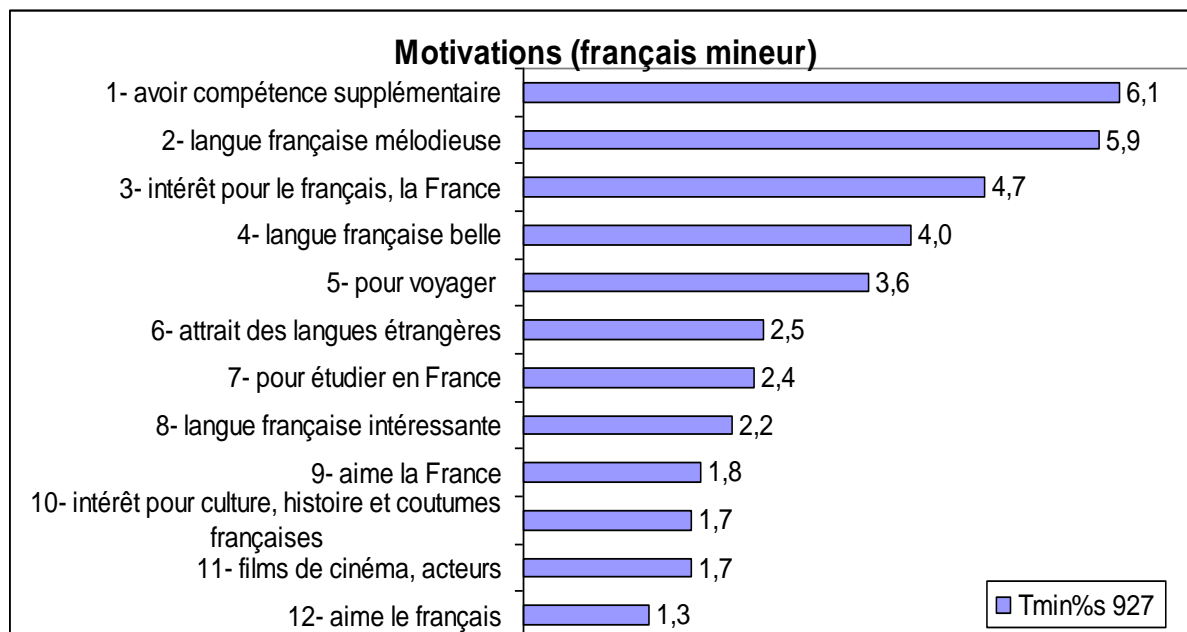
Il semble donc que les apprenants en majeur éprouvent davantage de motivations s'étirant vers l'extrinsèque que vers l'intrinsèque. Il faut toutefois ne pas oublier que, d'après les définitions adoptées en début de chapitre, il s'agit ici de motivations du niveau de l'*identification* et j'ai décidé de lui conférer une position plus proche de l'intrinsèque que ne le fait Wolfs et Deci.

4.1.2. Dans les universités où le français est mineur

En observant le graphique 3, et en le comparant avec celui du français majeur (graphique 2), il est possible d'observer la descente de position de deux sous-catégories

(*langue française est mélodieuse* (5,9%) et *attrait des langues étrangères* (2,5%)), ainsi que l'apparition de deux nouvelles et la progression des autres.

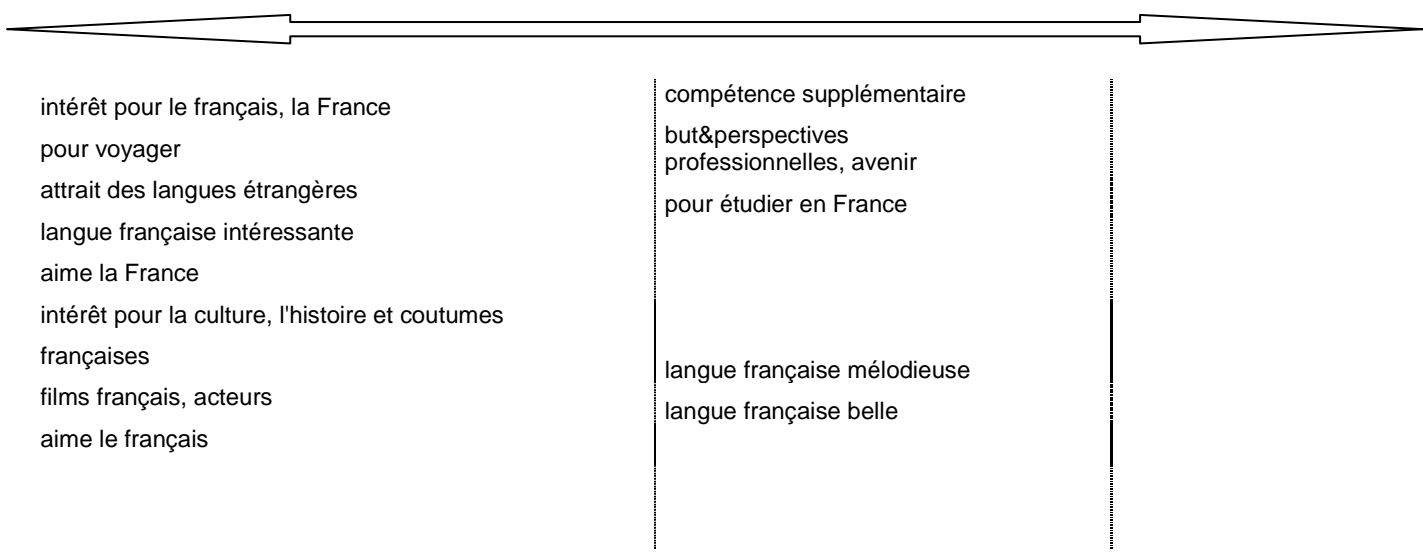
Graphique 3 :



Les nouvelles catégories sont *la langue française est intéressante* (2,2%) ainsi que *les films de cinéma, acteurs* (1,7%), occupant respectivement la huitième et onzième places. Ce sont deux informations très intéressantes concernant les motivations car elles appartiennent aux intrinsèques. Je les place sous le même axe que les précédentes fois :

Motivations intrinsèques

motivations extrinsèques



Il est flagrant de constater à l'aide de ce schéma que, chez les étudiants en français mineur, le problème de la note d'entrée ne se pose pas du tout. Cela n'est pas surprenant puisque ces étudiants ne sont pas des spécialistes en français, ils l'ont donc choisi parmi des options obligatoires ou facultatives. En réalité, ils sont 1,5% à déclarer qu'il s'agit d'une *option obligatoire*, 0,4% à l'avoir *choisie intentionnellement parmi les cours optionnels* et 0,6% à en avoir fait un *choix volontaire*.

Grâce à toutes ces informations, il semble donc que les apprenants en mineur aient davantage de motivations intrinsèques que les apprenants en majeur. Chez ces derniers, l'idée d'apprendre le français est liée à celle d'augmenter les chances de trouver du travail ; et pour les étudiants en mineur non-spécialités de français, cette langue est considérée en tant qu'outil pour des projets professionnels ou compétence supplémentaire mais surtout pour ses aspects attirants.

Il est à présent temps de se demander si les représentations des étudiants taiwanais jouent un rôle dans leur motivation d'apprendre le français.

4.2 : Représentations sur la langue française, la France et les Français

La notion de représentations est pluridisciplinaire et intéresse particulièrement cette recherche puisqu'elle est aussi pertinente dans les travaux des sociolinguistes que des didacticiens (Cf, première section).

Il s'agira dans un premier temps de faire un point précis sur ce qui a été écrit en la matière concernant les apprenants de français de Taiwan et de le confronter aux données de cette enquête. Dans un second temps, à l'aide de ces éléments il conviendra de dégager si les choix des étudiants sont influencés par leurs représentations de la langue française ou s'ils souhaitent acquérir une compétence langagière supplémentaire.

4.2.1. L'impact des représentations sur la motivation d'apprendre le français

Dans les travaux de Dreyer (2007) et Chaubet¹²² (1995), peu de choses sont écrites sur les représentations en dehors de ce qui a déjà été résumé dans la première section (Cf. Première section, § 3.1.4. 2). En revanche, dans la thèse de Yang H.-Y. (2009, pp. 216-219) qui a notamment fait un entretien auprès de vingt-cinq étudiants de français à Taiwan, il est possible d'obtenir quelques informations à propos des représentations concernant la langue française. La question suivante a été posée : « *si tu penses à "apprendre le français", quels sont les cinq caractères, mots ou phrases courtes auxquels tu penses ?* ». Voici un tableau résumant les réponses obtenues à propos des caractéristiques du français ou les particularités liées à la langue française ou à la France selon les interviewés :

REPONSES REPONSE	NOMBRE	DE
Romantique / romantique et joli		6
Difficile / de plus en plus difficile / le français n'est pas facile		3
Paris		3
L'industrie des produits de luxe / les vêtements / le parfum		3
Elégant		2
La Tour Eiffel		2
Le degré de difficulté		1
La conjugaison est compliquée		1
Très précis		1
La logique		1
La Provence		1
Chaleureux		1
Le vin rouge		1

¹²² Cf. également P. Chaubet & A. Monier, 1995, « Etudier le français à Taiwan : contribution pour une approche sensible du public des départements des universités de Fujen et Tamkang », in *Actes : communications et comptes rendus*, sixième séminaire pédagogique de l'enseignement du français, Tamsui Taiwan, Université Tamkang, pp. 221-238.

Yang H.-Y. constate que chez six personnes, la langue française est une langue « romantique », et trois étudiants l'associent à « Paris » ainsi qu'à « l'industrie des produits de luxe / les vêtements / le parfum », enfin, deux l'associent à « l'élégance ». Ces données nous révèlent des représentations, qui nous le verrons se retrouvent dans l'enquête de Chi (2004)¹²³ ainsi que dans cette recherche.

D'un autre côté, Yang H.-Y. indique également les projets bâtis sur l'apprentissage du français : pour un étudiant de son échantillon, apprendre le français permettra de préparer par lui-même des voyages ; en revanche, les autres interviewés ont un objectif plus studieux, ainsi « étudier et voyager à l'étranger / faire ses études à l'étranger » apparaissent dans trois entretiens. Dans deux autres entretiens, les étudiants expliquent avoir un objectif professionnel comme « trouver un métier » et être « guide touristique ».

La recherche de Yang H.-Y. nous permet donc de constater que certaines associations de mots indiquent des représentations positives sur la langue française et la France, et que l'apprentissage du français est pour certains d'entre eux lié à un projet d'études à l'étranger ou à visée professionnelle.

Par ailleurs, la thèse de Chi (2004)¹²⁴ est également une mine d'informations à partir desquelles il est tout à fait justifié de se baser. L'auteure démontre, à partir de ses analyses et des résultats de son enquête, que les représentations de la France sont souvent stéréotypées. A Taiwan, la France est souvent associée aux termes « romantisme », « culture », « art » et « luxe ». Ainsi, des publicités médiatiques (télévisuelles, radiophoniques, etc.) comme celles du « café de la Rive gauche »¹²⁵ ou des gâteaux de mariage « Isabelle » en basant toutes leur campagne et leur image à partir de stéréotypes de la France, ont vu triompher leurs ventes en sachant entrer dans le schème de penser des consommateurs taiwanais. Ils ont « *créé des histoires romanesques liées à une France "mélancolique", "humaniste" ou "romantique"* »(2004 : 303).

¹²³ H.-P. Chi, (2004), Représentations de la France des étudiants taiwanais de français à la fin de leur formation, Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

¹²⁴ H.-P. Chi, (2004), *op.cit.*

¹²⁵ Il s'agit de canettes de café vendues à des prix très élevés en comparaison des autres marques.

L'examen de l'enquête de Chi montre que cela a notamment des répercussions sur les espérances professionnelles des étudiants de français qu'elle a sondés. Elle constate tout d'abord que les «mass médias » occupent une place importante dans les vœux des filières et les espérances professionnelles de ce public. Elle remarque ensuite que les étudiants de français, qui, plutôt que le français, auraient aimé choisir les mass médias, estiment qu'ils pourront travailler dans ce domaine ou dans celui de l'édition alors que les cours du département de français ne les y destinent pas. A son avis, les représentations stéréotypées sur la France telles que le romantisme, les beaux paysages, la gastronomie, la culture et le luxe font tant rêver et sont tellement populaires et appréciés des Taïwanais, qu'ils vont avoir beaucoup d'occasions d'être exploitées et d'apparaître à la télévision, dans les journaux et magazines.

Chi finit par conclure que : « *L'apparition fréquente de la France dans les médias, et bien sûr son image généralement positive, voire féérique, conduisent les étudiants à penser qu'ils ont des possibilités de travailler dans les domaines des médias et de participer à la diffusion, à la production ou à la reproduction de ces représentations qui leur semblent riches et infinies, mais en réalité très partielles* »(2004 : 303).

Par ailleurs, Chi a procédé à une analyse lexicographique des mots et des expressions que la France évoque chez les étudiants de français des universités Fujen, Tamkang, Wenhua et Zhongyang. D'après les résultats de son enquête ¹²⁶, 56,6% considèrent que la France leur fait penser au « romantisme ». Le « café » arrive ensuite en deuxième place et a été choisi par 15,7%. A la troisième place, avec 15,3% on retrouve « le parfum ». Après celui-ci, suivent la « Tour Eiffel »(14,5%), la « gastronomie » (9,8%), l' « art » (8,1%), la « mode »(7,7%), les « vêtements » (7,2%), le « vin » 56,8%) et « Paris »(6,4%). De surcroît, l'auteure constate que seulement 4,3% des données en 1^{ère}

¹²⁶ Il faut indiquer que les pourcentages cités ont été calculés sur la base des répondants : 235 Répondants / 243 Interrogés / 631 Réponses. Il s'agissait d'une question ouverte. Cette question n'est pas posée aux étudiants de 1^{ère} année, mais à ceux de 4^{ème} année sur ce qu'ils pensaient lorsqu'ils étaient en 1^{ère} année et ce qu'ils pensent maintenant en 4^{ème} année.

année s'avèrent de sens négatif mais ne concernent que les images des Français et non du pays la France¹²⁷.

Qu'en est-il dans la présente recherche ? Contrairement à celle de Chi, je n'ai pas posé la question « à quoi vous a fait ou fait penser la France ». Par conséquent, afin de dégager si les représentations et les motivations d'apprendre le français sont liées l'une à l'autre, j'ai procédé à un nouveau type d'analyse de la question n°6 : « pourquoi as-tu choisi d'étudier le français ? ».

Bien entendu, les deux études ne sont pas analogues puisque Chi a enquêté auprès de 283 étudiants en quatrième année et leur a demandé rétrospectivement ce qu'ils pensaient de la France quand ils étaient en première année, alors que dans ma recherche les première et deuxième années ont été directement interrogées. Par ailleurs, ayant enquêté auprès de 927 étudiants (dont 927 répondants), et ayant obtenu 1826 réponses à la question n°6, les pourcentages ne sont pas du tout comparables. Par conséquent, ce sont les thèmes évoqués dans les deux recherches qui seront mis en parallèle. Je donnerai cependant les pourcentages de mon analyse ainsi que la position occupée par les thèmes dans le tableau Q6 (Cf. Annexe IV).

Ainsi, le « romantisme » apparaît très peu dans ma recherche et absolument pas en première position des évocations des étudiants contrairement à celle de Chi. Tout d'abord, c'est *la langue française est romantique* qui est évoquée par 1,6% des enquêtés et qui occupe la 30^{ème} position. Puis, *la France est romantique* (1,5%) à la 34^{ème} position et *les Français sont romantiques* (0,1%) à la 67^{ème} position. Faiblement présent, le romantisme ne semble pas être la représentation la plus saillante de cette enquête.

En ce qui concerne « Le café » et « le parfum », ceux-ci ne sont jamais cités par mes apprenants enquêtés. Tandis que « la Tour Eiffel » qui est à la quatrième position et « Paris » à la dixième chez Chi, n'apparaissent qu'une seule fois et ont donc été regroupés

¹²⁷ En observant l'annexe 17 Tableau A, pp. 479-480, j'ai remarqué que les mots ou expressions négatifs sont : « le peuple n'aime pas travailler (0,4%) », « les Français sont un peu bizarres » (0,4%), « pas chaleureux » (0,4%), « froideur des Parisiens » (0,4%), « orgueil des parisiens » (0,4%).

dans la catégorie *monuments historiques et lieux emblématiques* qui occupe la 58^{ème} position, et a été énoncée par 0,4% de mes enquêtés.

« *La gastronomie* » apparaît à la 26^{ème} position et est mentionnée par 1,9% des enquêtés quand ils justifient étudier le français parce qu'ils s'intéressent à la gastronomie. Il est ici perceptible, que la gastronomie française ayant la réputation d'être l'une des meilleures au monde, est associée aux études de français. En revanche, le « vin » qui arrive dans l'étude de Chi à la 9^{ème} position, n'est jamais mentionné dans la mienne.

Par ailleurs, « l'art, la mode et vêtement » qui sont respectivement à la 6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} position dans les travaux de Chi, n'apparaissent qu'à la 48^{ème} position avec l'évocation *France pays de l'art, de la culture et de la mode* dans ma recherche.

Deux éléments sont à noter, tout d'abord il est possible que les questions précédant la n°34 du questionnaire de Chi ont inconsciemment influencé les réponses des étudiants qu'elle a interrogés. En effet, les autres questions évoquaient où et quand ils pouvaient se procurer des informations sur la France. Cela a peut-être orienté les réponses mais il s'agit toujours de représentations, ces données me semblent donc fiables.

De surcroît, dans ma recherche, j'ai demandé pour quelles raisons les étudiants ont choisi d'étudier le français. Il est par conséquent compréhensible de constater qu'ils évoquent essentiellement des mots ou expressions décrivant la langue française d'après les images qu'ils en ont. D'une certaine façon, ma question n'a pu qu'aiguiller les enquêtés dans leurs réponses, mais celles-ci révèlent malgré tout des représentations.

En effet, à la première et deuxième positions, 17% des enquêtés déclarent que *la langue française est mélodieuse* et 9,5% qu'elle est *belle et élégante*. Les évocations sur la langue française se poursuivent donnant des informations sur la portée identitaire du choix d'apprendre le français. En effet, les apprenants de français veulent se différencier des autres étudiants taiwanais car la langue française semble jouir d'une aura de particularité, de prestige et d'exotisme. Ainsi, à la 17^{ème} position les apprenants disent l'avoir choisie *pour connaître une langue que les autres ne connaissent pas, c'est original, c'est*

particulier (3,2%). Apprendre le français c'est se démarquer des autres, ceci est confirmé par les évocations à la 21^{ème} position de 2,5% des apprenants qui pensent que *la langue française est prestigieuse, importante spéciale*, immédiatement suivi par *c'est cool, c'est fort* (2,4%). Pour terminer, deux évocations contradictoires finissent d'esquisser le tableau : en effet, 0,8% des apprenants ont choisi cette langue car *elle est difficile à apprendre* occupant la 49^{ème} position, tandis qu'à la 53^{ème}, ce qui correspond à 0,6% des déclarations des apprenants, parce qu'*elle est facile*. Dans les deux cas, il s'agit bien de représentations, pour les uns il s'agit d'un challenge, alors que pour les autres d'un investissement tranquilisant.

L'exotisme de cette langue est quant à lui privilégié dans les commentaires sur la mélodie, la beauté et le romantisme du français. De surcroît, deux raisons complémentaires sont formulées à la 46^{ème} et 59^{ème} positions, tout d'abord *la qualité de vie et le mode de vie* (1%, 45^{ème} position) et 0,4% des apprenants déclarent avoir fait ce choix par *envie de s'imprégner d'une ambiance exotique, romantique*. Ce désir d'exotisme est également flagrant chez les 0,2% d'apprenants qui avouent étudier le français parce qu'ils sont *attirés par les paysages français* et parce que *les Français sont beaux*.

Tout comme l'a souligné Chi, les médias jouent un rôle non négligeable dans tous ces propos. En effet, comment des apprenants qui ne sont que 1,4% à déclarer être déjà allés en France, peuvent-ils être 5% à avouer « aimer la France »¹²⁸ ? Les déclarations des apprenants informent qu'ils sont 3,2% à avoir choisi d'étudier le français à cause *des films et des acteurs* (18^{ème} position) et 1,6% pour comprendre *les chansons, chanteurs et opéras rock* (32^{ème} position) ou pour 0,8% des passionnés de football afin de pouvoir discuter avec des joueurs français de *football*. Le tapage médiatique suite aux dernières coupes du monde de football semble influencer un certain nombre de Taiwanais dont le sport national favori est pourtant le *soft ball*. L'environnement socioculturel est également très visible car les manifestations artistiques et culturelles de tous genres sont à la fois qualitativement et quantitativement très représentées à Taiwan.

¹²⁸ « Aimer la France » est à la 12^{ème} position.

Il est également possible de ressentir le poids de la télévision, des magazines et des publicités lorsque 2,2% des enquêtés disent que la *France est un beau pays* (24^{ème} position), 1,5% que *la France est romantique* (34^{ème} position), 0,9% que *la France est un pays élégant, cultivé*, 0,8% que *la France est le pays de l'art, de la culture et de la mode* ou encore les 0,4% qui évoquent les *monuments historiques, Paris, le Louvre, la Tour Eiffel*.

Avant de terminer, il faut signaler que je n'ai relevé qu'une seule connotation négative, elle ne concerne pas la langue ni le pays mais les Français : 0,9% des enquêtés déclarent avoir choisi le français car les *Français ne savent pas (ou très peu) parler anglais*. Il est probable que ce constat ait été rapporté par des Taiwanais ayant voyagé en France ou par les médias, plutôt que par une expérience personnelle des enquêtés. Ceci montre bien comment les informations se transmettent aux gens et restent dans leur mémoire.

Pour conclure sur tout ce qui a été décrit, il s'agit dans l'ensemble essentiellement d'images esthétiques évoquant la France et la langue française, certaines tirent vers le stéréotype positif, tandis qu'une seule est négative.

4.2.2. Une compétence langagière supplémentaire visée ?

Après l'examen des résultats concernant la question n°6 du questionnaire (Cf. §4.2.1), il a été démontré que les apprenants choisissent le français en fonction des représentations positives qu'ils ont de cette langue.

Cependant, en deuxième position (Cf. tableau Q6, AnnexeIV), les apprenants toutes universités confondues sont 16% à avoir déclaré apprendre le français afin *d'avoir une compétence supplémentaire en langue étrangère*. Ils précisent ainsi qu'ils souhaitent apprendre une langue autre que l'anglais, qui a toujours été obligatoire pour eux. Cela suggère donc qu'ils souhaitent acquérir une nouvelle compétence langagière.

Ceci semble se confirmer avec les 13,6% d'étudiants qui déclarent *s'intéresser au français ou à la France*. Cette déclaration est d'ailleurs très souvent couplée à : « *je suis*

attiré par les langues étrangères » (12,3%). Par contre, il est probable que parmi ces 12,3% un certain nombre n'ait pas choisi le français en particulier.

Autrement, l'hypothèse selon laquelle les étudiants visent à se doter d'une compétence langagière supplémentaire est confirmée par le fait que le français est considéré comme un outil pour parvenir à un objectif personnel. Cet objectif peut être professionnel ou affectif.

En effet, 5,6% des enquêtés déclarent étudier la langue française dans un *but professionnel et dans une perspective d'avenir*, 3,3% afin *d'augmenter leur chance de trouver du travail, la considérant comme un atout sur le marché*, et 2,2% des apprenants pensent que cela *ouvrira leur horizon hors de Taiwan vers l'international*.

Enfin, 3,2% des enquêtés font une déclaration se situant entre l'objectif professionnel et affectif, voire identitaire, en déclarant *l'étudier pour connaître une langue que les autres ne connaissent pas, c'est original, particulier*. Les uns recherchent à se démarquer sur le marché du travail en terme de compétences tandis que les autres cherchent l'originalité parce qu'être capable de parler français est « cool » pour 2,4% des répondants.

D'après les résultats de la sixième question du questionnaire, les apprenants de français majeur ont des motivations extrinsèques assez importantes en comparaison des apprenants de français mineur. Il semble que pour les premiers la note de l'examen d'entrée à l'université joue un rôle dans le choix de la filière de français, toutefois les représentations plutôt positives qui se rattachent à la langue française (telles la mélodie ou la beauté de la langue) les incitent à l'étudier. Les étudiants en français mineur abondent également dans ce sens. Ces derniers ont une inclination francophile liée aux aspects culturels (le français, les films et les acteurs français sont intéressants, aime la France et sa langue) que l'on retrouve en moindre mesure dans les commentaires des étudiants en majeur. Les représentations dégagées sont des données cruciales dont il faudra tenir compte lors des propositions didactiques dans la troisième section.

Chapitre 5

Analyse et résultats des entretiens avec les professeurs : pratiques et représentations

Dans ce chapitre, une analyse des entretiens¹²⁹ avec les professeurs enquêtés permettra de dégager leur biographie langagière personnelle. Le cas échéant, j'évoquerai les représentations subjectives des langues citées dans certains entretiens. Je présenterai ensuite les pratiques langagières habituelles et occasionnelles des enquêtés en fonction du contexte : familial, avec les amis et au travail en dehors de la salle de classe. Il s'agira enfin de mettre en évidence les usages que les enseignants font du français, du chinois et des éventuelles autres langues en classe.

5.1. La biographie langagière des enseignants enquêtés

Parmi les enseignants, seuls P5, P6, P8 et P9 sont Français et résident à Taiwan depuis plusieurs années, les autres professeurs interrogés sont Taiwanais. Lors des treize entretiens, les enseignants ont donné de précieuses informations quant à leur biographie langagière

Or, il convient de signaler que sur ces treize entretiens, onze sont exploitables. En effet, les renseignements fournis par P5, P13 et P14 ne sont pas complets concernant leur biographie langagière ni sur leurs pratiques langagières habituelles et occasionnelles. Ainsi, concernant les quatre professeurs français, trois entretiens ont été entièrement retenus ; quant à ceux des professeurs taiwanais, huit sur dix l'ont été. Dans les chapitres qui suivent, j'ai sélectionné les passages les plus révélateurs des entretiens.

¹²⁹ La grille d'entretien est présentée dans l'annexe II, tandis que les principes des transcriptions retenus ainsi que la totalité des entretiens sont consignés dans l'annexe III.

Avant d'analyser en profondeur les entretiens, j'ai synthétisé, sous forme de tableau, les langues citées durant les interviews comme faisant partie de la biographie langagière des professeurs enquêtés. Afin d'avoir immédiatement une vue d'ensemble sur leurs langues ainsi que leurs pratiques langagières, j'ai employé les sigles :

H = désignant les pratiques langagières habituelles ;

O = les pratiques langagières occasionnelles ;

X = faisant partie des langues connues par le professeur mais sans information sur ses pratiques langagières ;

? = quand aucun renseignement n'a été donné.

Il faut toutefois signaler que le tableau ne permet pas de constater dans quelles situations les pratiques se font car cela sera l'objet d'analyses approfondies dans la suite de ce chapitre. Observons le tableau :

		Langues citées dans les entretiens des professeurs & pratiques langagières habituelles et occasionnelles							
Code de l'entretien	Code des professeurs	français	chinois	taiwanais	hakka	cantonais	anglais	allemand	espagnol
E1	P1	H	H	H			O		
E2	P2	H	H				H		
E3	P3	H	H	H		O	O		
E4	P4	H	H	O	O		O		
E14	P5	H Langue Maternelle	X	?	?	?	X	?	?
E6	P6	H Langue Maternelle	O				H	X	
E7	P7	H	H				X		
E8	P8	H Langue Maternelle	H				O		
E9	P9	H Langue Maternelle	H				X		O
E10	P10	H	H	O			O		
E11	P11	H	H	H			O		
E12	P12	H	H	H			O		
E13	P13	X	X	?	?	?	?	?	?
E14	P14	X	X	X	?	?	X	?	?

Dans le tableau ci-dessus, j'ai volontairement employé une dénomination neutre des langues rencontrées dans les entretiens. Cependant, si l'on se penche sur les différentes désignations de ces dernières, il est possible d'observer la relation et la position attribuée aux langues chez les interviewés. Nous allons maintenant développer ce point dans le paragraphe suivant.

5.1.1. La dénomination des langues lors des entretiens

La dénomination des langues est très révélatrice sur le statut qu'occupe une langue pour la personne qui en parle. Cependant, l'ensemble des entretiens s'est déroulé en français, par conséquent les données ne sont pas aussi intéressantes qu'elles auraient pu l'être en chinois. Ainsi, en français tous les enseignants utilisent les termes « chinois » et « taiwanais ». A l'inverse, le taiwanais et le chinois ont été rarement désignés en langue chinoise.

Il faut tout d'abord préciser certains points concernant les dénominations en chinois. Comme le mentionne Saillard (2000 : 36) :

« (...) en ce qui concerne la formation des noms de langue en chinois standard, le choix du préfixe identifie soit le groupe de locuteurs référents (comme Amei, "les 'Amis"), soit une entité emblématique (lieu concret comme Zhongguo, "la Chine", ou abstrait comme tu, "terre/territoire") servant à identifier la langue. Ensuite, la base morphologique des noms les hiérarchise en les assignant à une catégorie de langues : wen, yu ou hua, respectivement "(langue) écrite", "langue" ou "parler" ».

Selon l'auteure, ces types d'éléments emblématique et catégorique font appel au même titre à « l'imaginaire linguistique »¹³⁰ des locuteurs. Les trois morphèmes sont choisis selon le prestige relatif de la variété de langue à laquelle ils renvoient. Ainsi, une langue qualifiée de

¹³⁰ D'après Houdebine, l'imaginaire linguistique est défini comme le rapport du sujet à la langue (Lacan) et à La Langue (Saussure), repérable par ses commentaires évolutifs sur les usages ou les langues (versant unilingue ou plurilingue des évaluations linguistiques). On peut aussi parler de normes subjectives.

wen est plus prestigieuse que si on la dénommait *yu*. Il faut rappeler que le premier morphème : *wen* 文, désigne l'écriture ou la langue écrite, et en pratique, « *il est employé uniquement pour les langues ayant un statut officiel dans le monde ou une tradition littéraire prestigieuse* » (*ibid.p.37*). Le second morphème *yu* 語, désigne la langue orale et "est en pratique neutre quant au prestige ou au statut de la langue ainsi désignée"» (*ibid.p.38*). Le troisième, *hua* 話, signifiant « parler » ou « parole », est « *utilisé spécifiquement pour les langues qui ne sont pas dotées d'une écriture, ayant une portée géographiquement (ou socialement) restreinte* ». De la même façon, une langue qualifiée de *yu* est à son tour plus valorisée que *hua*.

Ces informations capitales me permettent de rendre compte dans les entretiens et de préciser l'usage de ces morphèmes dans les discours des enseignants .

A ce propos, dans l'entretien n°10, P10, enseignant taiwanais, a utilisé le terme de « *taiwanhua* » pour parler du taiwanais. D'après l'exposé ci-dessus, l'usage du morphème *hua* est très révélateur du statut que ce professeur accorde au taiwanais, ainsi que de ses pratiques langagières.

« 46 **E** : je voudrais juste revenir sur une petite chose par rapport à votre famille, vous
47 avez dit que vous êtes de Tainan, et dans le sud on parle beaucoup de langues,
48 ainsi, est-ce que vous parlez d'autres langues que le mandarin ?
49 **P10**: je parle aussi ce qu'on dit taiwanais *taiwanhua*, mais je pense que je le parle
50 assez mal »

P10 fait un résumé de la situation très conforme à celle décrite dans la première section et dans laquelle j'avais souligné que, dans les années 80, le chinois jouait le rôle de langue dominante, et qu'à cette époque la situation était de type diglossique. Ainsi, P10, scolarisé à une époque où le taiwanais était brimé, ne peut que conférer au chinois un statut plus élevé que celui du taiwanais :

« 57(...) De plus, à l'école je parlais tout le temps chinois car je suis
58 allé dans une école où le taiwanais était interdit, c'était l'époque où l'on voulait
59 élargir la sphère d'influence du chinois standard puisqu'il était imposé en tant
60 que langue officielle. Donc, à l'école primaire le taiwanais n'était pas présent (...)»

En outre, bien qu'originaire de Tainan où le taiwanais est très présent (Cf. Première section, carte 3, § 1.3.), ce professeur a grandi dans une famille et un environnement propices à l'apprentissage du chinois et non à celui du taiwanais. P10 précise posséder une meilleure capacité de compréhension que d'expression orale en taiwanais. De plus, il déclare n'utiliser le taiwanais que dans des situations très spécifiques : « il y a un cadre d'usage plus ou moins spécifique du taiwanais, on le parle avec une certaine catégorie de la population » (E10 prise de notes, P10, L.55-67) ; et fait preuve d'insécurité linguistique en déclarant ne pas très bien le parler :

« 55 (...) tandis que ma mère est originaire de Taiwan. Bien sûr tous les
56 membres de la famille de ma mère parlent taiwanais donc je le comprends mais
57 je ne le parlais pas. De plus, à l'école je parlais tout le temps chinois car je suis
58 allé dans une école où le taiwanais était interdit
(...)
60 Donc, à l'école primaire le taiwanais n'était pas présent,
61 mais bien sûr, une fois retourné à la maison, j'avais la possibilité de parler un peu
62 le taiwanais même si, en réalité, ma mère me parlait pratiquement toujours en
63 chinois standard, j'ignore pour quelle raison.
(...)
65 Donc, je peux parler le taiwanais mais
66 ça s'entend très très vite que ce n'est pas une langue que je parle très
67 souvent ! »

Dans l'entretien 3 L.40-57, les propos de P3 me laissent penser qu'il s'agit de sa part d'une forme de revendication de son identité taiwanaise car bien que mentionnant que son père est venu de Chine continentale, son discours parle beaucoup du côté maternel de sa famille et du taiwanais. Au contraire, P2 (Cf. Entretien 2, L.115-129) n'évoquant que son côté paternel justifie de cette manière qu'elle ne parle que chinois¹³¹ déclarant simplement être « d'origine chinoise¹³² ». En outre, l'exemple de P10, permet d'approfondir ces questions car il illustre bien la situation dans laquelle Taiwan se trouve : ces dernières années les politiciens ont commencé à utiliser une terminologie particulière¹³³ que P10

¹³¹ Il convient de rappeler que P2 est capable de parler et comprendre le taiwanais, ceci va d'ailleurs être de nouveau visible ci-après.

¹³² Cf. E2, P2, L. 125.

¹³³ En effet, dans la Première section §1.5.1.3., j'ai indiqué que de nombreux Taiwanais, membres du Parti Démocrate Progressiste ou autres politiciens, utilisent les termes de « Taiwanais de souche », de « personne née en dehors (de Taiwan) », de « Nouveaux Taiwanais », etc.

s'approprié dans son discours. Ce dernier dit à propos de son père et des gens qui sont dans la même situation, qu'ils sont des *waishengrren* ou des « demi Chinois » :

« 52 **P10** : parce que ce n'est pas une langue que je parle très souvent. En effet, la
53 composition de ma famille est intéressante : mon père vient du continent, il
54 fait partie des gens que l'on appelle *waishengrren* que je vous traduis par « des
55 demis Chinois » tandis que ma mère est originaire de Taiwan. »

Waishengren, qui littéralement est : 外 *wai* « extérieur », 生 *sheng* « naître », 人 *ren* « homme/personne » signifie « personne née à l'extérieur » sous-entendant en dehors de Taiwan. P10, en traduisant l'expression *waishengren* par « à moitié chinois », indique que son père est également en partie Taiwanais contrairement à tout un courant de pensée qui considère ces personnes comme des Chinois, et leurs enfants nés à Taiwan comme des « 新台灣人 *xintaiwanren* » « Nouveaux Taiwanais ». Par l'intermédiaire du choix linguistique de P10, nous entrons dans un problème identitaire souvent exploité par les politiciens de Taiwan, mais cet exemple révèle que les Chinois venus du continent avec le Guomintang, ou du moins leurs descendants, se sentent Taiwanais.

Un autre entretien paraît fort intéressant, il s'agit du second entretien dans lequel, P2 utilise dans un premier temps la dénomination « *minnanhua* » puis ensuite utilise celle de « *minnanyu* », (E2, P2, L.129-141) :

« 129 **P2** : oui donc alors le chinois c'est ma langue maternelle
130 **E** : et ton mari aussi ?
131 **P2** : oh . non ! lui il est de Chimen ! là-bas on parle minnanhua
132 **E** : ah d'accord
133 **P2** : alors euh ah oui c'est vrai ! à Chimen je parle de temps en temps euh minnanyu
134 **E** : d'accord//
135 **P2** : mais de manière ridicule aussi ! (rires des deux parties) alors ma- ma belle-mère me
136 parle en minnanyu et je lui ré- je lui parle en chinois ! mais on se(euh)- communique !
137 **E** : bien sûr !
138 **P2** : mm ! et mon mari à Chimen il parle tout le temps en minnanyu . sauf avec moi et
139 les enfants !
140 **E** : d'accord ..et les enfants ? ils parlent minanyu ?
141 **P2** : non plus ! mais je pense qu'ils comprennent ! »

L'usage de « *minnanhua* » à la L.131 révèle que P2 associe deux fois (avec « *Chimen*¹³⁴ » et « là-bas ») le taiwanais à la région géographique d'où est originaire son époux, et le lie au groupe social où il est utilisé en précisant « on ». Le changement de dénomination, dès son prochain tour de parole et les suivants, indique que sa vision n'est plus associée aux aspects géographique et sociologique, et confère au taiwanais davantage de neutralité quant au statut du taiwanais en utilisant « *minnanyu* ».

A propos de l'usage du morphème *yu*, celui-ci est notamment employé dans le terme *guoyu* pour parler du chinois standard. Ainsi, dans l'entretien n°4, j'ai relevé que P4 utilisait le terme de *guoyu* (E4 prise de notes, P4, L.194-195) :

« 194 **P4:** Je passe directement par la traduction en *guoyu* car il n'y a pas de temps à perdre, on a trop peu d'heures de français dans les cours optionnels ».

Cependant, cet entretien n'étant pas enregistré et s'agissant d'une prise de notes, il n'est plus possible de vérifier si j'ai moi-même employé ce terme en formulant ma question.

Toutefois, en supposant que je ne l'ai pas influencée, son profil d'ancienne enseignante de chinois à Taiwan peut tout à fait justifier un tel emploi, (E4 prise de notes, P4, L.69-73) :

« 69 **E :** Cela vous gêne que les cassettes présentent différents accents ?
70 **P4 :** Oui quand ce sont les accents d'étrangers car j'aime le concept de langue
71 « pure », sans accent étranger. Cela vient probablement du fait que j'ai été
72 chargée, au début de ma carrière, du cours d'oral de chinois, il était interdit
73 d'utiliser une langue étrangère et il fallait parler le chinois « normé » sans
accent. »

En effet, il est permis de constater dans cet extrait que P4 exprime en français les termes de « pure » et de « chinois normé ». Ces termes font référence en chinois à la norme et à l'accent de Beijing, rappelant l'expression : *yao zi qingchu* 咬字清楚 (signifiant littéralement « mordre clairement les mots ») ainsi qu'à *biaozhun* 標準 (« langue normalisée/standardisée »). Ils ont d'ailleurs été souvent utilisés lorsque les Chinois cherchaient à estomper les variantes linguistiques régionales en imposant la standardisation du chinois.

En outre, lorsque je lui demande si elle parle d'autres langues comme le taiwanais, P4

¹³⁴ Chimen (ou *Jinmen*) est une île au large de Taiwan.

déclare le parler avec un accent « mandarin », preuve de sa haute capacité en langue chinoise plutôt qu'en taiwanais ; quant au hakka il semble que P4 n'en a qu'une compétence passive (E4 prise de notes, P4, L.37-39) :

- « 37 **E** : Parlez-vous d'autres langues comme le taiwanais par exemple?
38 **P4** : Oui, je le parle mais j'ai un accent mandarin. Sinon, à cause de mon père je
39 comprends le hakka mais je ne le parle pas. »

Dans la biographie langagière de P4, le chinois est donc la langue dominante, le taiwanais subissant son influence se maintient malgré tout, tandis que le hakka n'est maîtrisé qu'en compréhension et expression orales.

- « 41 **P4** : Nous parlons habituellement en français ou en chinois.
42 **E** : Et parlez-vous occasionnellement en taiwanais ?
43 **P4** : Non, je ne crois pas. Si c'est le cas c'est extrêmement rare car les
44 professeurs à Wenhua parlent tous mandarin et pas taiwanais. »

Lors de la prise de notes, j'ai essayé de recueillir autant d'informations que possible et de conserver celles contenues dans le discours des professeurs. De cette manière, j'ai sciemment noté ce que j'entendais. Par conséquent, il est important de souligner qu'à la ligne 38, P4 désigne le chinois en utilisant le mot « mandarin ». Elle l'avait déjà employé (L.32) pour signaler qu'elle parlait le taiwanais avec un accent mandarin. Cette terminologie, notamment en français, qualifie la langue chinoise moderne, véhiculaire en Chine, et indique la langue standardisée *guoyu*. De surcroît le mot « mandarin » en français est associé à l'histoire et au système politique chinois car il fait référence aux hauts fonctionnaires de l'Empire, recrutés par concours parmi les lettrés. Ceci n'est donc pas anodin puisque P4 a commencé sa carrière en tant qu'enseignante de chinois à Taiwan avant de devenir enseignante de français, elle emploie donc en français une terminologie très marquée quant au statut qu'elle confère au chinois.

Il faut remarquer que l'usage de « chinois mandarin » est également visible dans l'entretien n°7 à la ligne 122 :

- « 120 **E** : oui ! d'accord ... puis-je vous demander quelles langues vous parlez euh en
121 général euh a- en famille ? euh avec les amis ?
122 **P7** : euh chinois mandarin »

Dans cet extrait, P7 indique qu'elle ne parle pas d'autres langues en dehors du chinois, du français et de l'anglais et révèle qu'au travail à Wenhua, les enseignants ne s'expriment qu'en chinois ou français. Le statut de la langue est ici très visible, « chinois mandarin » désigne donc le « guoyu », il s'agit à la fois de la langue de convivialité quand elle est parlée en famille, mais aussi de la langue de la formalité dans le contexte du travail.

Ensuite, à la ligne 133, P7 n'emploie que « mandarin » pour parler de la langue qui est utilisée en général dans la salle des professeurs de l'université Wenhua ; et encore plus tard, elle dit :

« 144 **P7** :c'est c'est le chinois !
145 **E** : le chinois ?
146 **P7** :le mandarin ! oui oui !
147 **E** : d'accord !
148 **P7** :c'est pour expliquer euh il faut . euh il faut notre langue maternelle »

L'emploi de « notre » ainsi que de « langue maternelle » confirme le statut élevé qu'elle confère au chinois par rapport aux autres langues. P7 ne donne pas la moindre indication sur ses origines familiales, même si cet extrait suggère qu'elle est issue d'une famille de continentaux. Cependant, le plus marquant semble qu'en employant « notre », P7 exprime l'idée que le chinois est « la » langue commune des Taiwanais occultant par la même occasion les autres langues éventuellement présentes dans le répertoire linguistique de ses compatriotes.

Dans le premier entretien, qui est également une prise de notes, j'ai remarqué avoir noté l'usage du morphème *yu* par P1. Cette fois-ci, il désigne le taiwanais, *taiyu* 台語, mais ensuite P1 utilise le mot « chinois » en français.

« 91 **P1** : Je parle *taiyu* avec mes parents car je suis originaire de Taizhong et mes
92 parents sont taiwanais. Mais avec mon mari et mes amis je parle chinois. »

L'usage de *taiyu* par P1 indique que pour celle-ci, il s'agit d'une langue identitaire car elle souligne le fait qu'elle est originaire de Taizhong (au centre de Taiwan). De plus, d'après son discours, le taiwanais est une langue conviviale, qu'elle n'utilise pas dans les situations formelles, or elle déclare n'être capable d'exprimer ses émotions qu'en chinois, habituée

étant jeune à n'employer à l'école que le chinois dans de telles circonstances (Cf. E1 prise de notes, P1, L. 100-107).

Il est par ailleurs capital d'indiquer que le taiwanais est suffisamment bien considéré par P1 pour que cette dernière accepte de l'employer en classe (E1 prise de notes, P1, L.81-87) :

« (...)Il faut faire également très attention à la prononciation, par exemple, les consonnes sourdes-sonores provoquent de la confusion chez nos apprenants, on peut y remédier en comparant certains phonèmes taiwanais et en montrant que cela existe dans cette langue aussi ».

Cet extrait démontre bien le changement qui s'opère par rapport à la situation diglossique des années 80 à Taiwan ouvrant de surcroît, d'intéressantes perspectives pour la suite de cette recherche : ces changements sont-ils également visibles dans la classe de langue de français ? Avant d'aborder cette question, nous allons maintenant traiter davantage celles des pratiques langagières habituelles et occasionnelles.

5.1.2. Pratiques langagières et communicatives habituelles

Durant les entretiens, j'ai généralement consacré un peu de temps à la question de la pratique habituelle ou occasionnelle des langues composant le répertoire linguistique des professeurs enquêtés. Si l'on observe de nouveau le tableau intitulé : «Langues citées dans les entretiens des professeurs & pratiques langagières habituelles et occasionnelles » (Cf. § 5.1), on constate immédiatement que trois langues ressortent dans les pratiques habituelles. Il s'agit du français, du chinois et du taiwanais, toutefois, l'anglais apparaît également, mais davantage dans les pratiques occasionnelles.

Dans un premier temps, je vais traiter la question de l'usage du chinois, puis de celui du taiwanais, ensuite du français et enfin des autres langues tout en les replaçant dans leur contexte d'utilisation.

5.1.2.1. L'usage du chinois avec la famille et les amis

Les huit enseignants dont les entretiens sont véritablement exploitables, déclarent tous employer le chinois en famille ou avec les amis. Un entretien retient en particulier notre

attention, car le professeur affirme ne pas parler la moindre autre langue d'origine chinoise.

En effet, dans l'entretien n°7, P7 qui travaille à l'université Wenhua, dit (E7, P7, L.120-123 ; L.129-132) :

« 120 **E** : (...) puis-je vous demander quelles langues vous parlez euh en
121 général euh a- en famille ? euh avec les amis ?
122 **P7** : euh chinois mandarin
123 **E** : oui ?
124 **P7** : oui bien sûr !
125 **E** : pas d'autres langues ? euh//
126 **P7** : euh___ non ! non ! euh.. un peu anglais ...
127 **E** : un peu d'anglais ?
128 **P7** : ouais ! oui !
129 **E** : d'accord ! et vous ne parlez pas d'autres langues parlées à Taiwan ?
130 **P7** : euh___ non !.. non !
131 **E** : aucune ?
132 **P7** : aucune ! non ! (en souriant d'après le timbre de la voix)
133 **E** : d'accord (...) »

Dans notre échantillonnage, P7 est l'unique exemple de professeur taiwanais n'ayant aucune autre langue chinoise dans son répertoire linguistique, pourtant son cas n'est probablement pas isolé. En général, dans notre échantillon, tous les professeurs ont la capacité de parler au moins une autre langue d'origine chinoise (le taiwanais, le cantonais ou le hakka) mais ils déclarent plutôt employer le chinois en famille ou avec les amis.

L'entretien n°2, illustre particulièrement bien l'usage familial du chinois (E2, P2, L.95) :

« 94 **E** : (..) parties) quelles langues tu parles habituellement en famille ? avec tes parents ?
95 **P2** : euh chinois ! chinois//
96 **E** : chinois »

Plus tard dans l'entretien, le discours de P2 est très intéressant car elle utilise le terme de « langue maternelle » pour renforcer le fait qu'elle ne parle pas le taiwanais mais le chinois dans sa famille puisque cette dernière vient de Chine. Elle déclare donc que, petite, elle n'a pas appris le taiwanais et ne nous donne pas d'information sur quand et le comment de son acquisition toutefois nous apprendrons dans la suite de l'entretien que P2 est malgré tout capable de parler le taiwanais occasionnellement (E2, P2, L.123-129) :

« 123 **P2** : non je n'ai pas appris le taiwanais
124 **E** : c'était à l'époque où c'était interdit ?

- 125 **P2** : non ! parce que parce que euh mon père est venu de la Chine
126 **E** : d'accord !
127 **P2** : en fait je suis d'origine chinoise
128 **E** : d'accord (presque inaudible)
129 **P2** : oui donc alors le chinois c'est ma langue maternelle »

Cet exemple illustre la réalité linguistique de l'île : la langue chinoise est considérée par la plupart des Taiwanais comme leur langue maternelle.

Le chinois, peut également être la langue dans laquelle les sentiments s'expriment alors que d'autres langues d'origine chinoise sont parlées en famille. Ainsi, l'entretien n°1 nous indique que P1 ayant eu un contexte familial propice à l'acquisition et à l'usage du taiwanais, a malgré tout développé de plus grande capacité langagière en chinois puisque le taiwanais était interdit à l'école (E1 prise de notes, P1, L.103-105) : « (...) Personnellement, pour exprimer mes émotions j'utilise toujours le chinois car quand j'étais petite, il était interdit de parler le taiwanais à l'école. ».

A travers cet entretien, nous pouvons remarquer, pour ceux qui sont bilingues chinois-taiwanais, que l'usage du chinois est intimement lié à celui du taiwanais dans les pratiques habituelles familiales. Nous développerons ultérieurement ce point dans le § 5.1.2.3. mais passons auparavant à l'usage du chinois sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe.

5.1.2.2. L'usage du chinois sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

J'ai demandé aux professeurs quelle était l'utilisation des langues en dehors de l'espace classe, il ressort de l'ensemble des entretiens que le chinois est habituellement employé pendant les réunions et avec les collègues.

Toutefois, il semble flagrant que l'usage du chinois varie en fonction des lieux géographiques. En effet, à Wenhua deux professeurs, P4 et P7, confirment qu'entre les enseignants le chinois est exclusivement employé. De plus, dans l'entretien N°4, déjà cité

(Cf. §.5.1.1), P4 déclare qu'il est probablement très rare que le taiwanais soit utilisé dans la mesure où tous les professeurs parlent mandarin. Et, dans l'entretien n°7, la collègue de P4, corrobore ces propos en disant (E7, P7, L.135) : « 135 P7 : dans la salle des professeurs ?. euh mandarin ! ou le français ! ».

A l'Institut Wenzao, P1, précise parler avec les collègues de Wenzao le chinois dans les situations formelles alors que le taiwanais est employé dans les situations informelles.

Toutefois, P11 à Fujen déclare que l'usage du taiwanais entre collègues se fait afin d'écarter les Français de la conversation : l'usage de cette langue est encore intimement lié à celui du chinois, détaillons ce point dans le paragraphe suivant.

5.1.2.3. L'usage du taiwanais avec la famille et les amis

L'usage de la langue taiwanaise apparaît souvent dans les entretiens, et nous constatons qu'elle est fréquemment employée avec les personnes relativement âgées comme l'illustrent l'entretien n°1 mais aussi l'entretien n°12 (E12 prise de notes, P12, L.18 - 19) :

« P12: Je parle chinois, taiwanais et français en famille et au travail. Le taiwanais, je le parle avec les grands-mères de mes enfants car elles ont 82 ans et ne parlent pas chinois ».

Pour bien comprendre la raison de cette utilisation du taiwanais avec les membres âgés de la famille, il faut signaler que les professeurs taiwanais interrogés ont entre 35 et 45 ans. Leurs parents n'ont donc pas été obligatoirement scolarisés en chinois standard, tandis qu'eux-mêmes sont de la période durant laquelle le chinois standard était la langue imposée et unique de l'école. Il convient également de préciser que P12 et toute sa famille sont de la région de Tainan, qui correspond à une zone où les gens parlent généralement taiwanais.

Les professeurs interrogés à l'Institut Wenzao, viennent pour la plupart des régions du centre et du Sud de Taiwan où les langues qui prédominent sont le chinois et le taiwanais. Ainsi, l'entretien n°1 révèle que les langues pratiquées habituellement par P1 en famille sont le taiwanais ainsi que le chinois (E1 prise de notes, P1, L.91-92) :

« 91 **P1** : Je parle *taiyu* avec mes parents car je suis originaire de Taizhong et mes parents sont taiwanais. Mais avec mon mari et mes amis je parle chinois ».

Nous avons l'illustration qu'étant née dans une région centrale où la langue taiwanaise est bien présente, P1 l'utilise habituellement avec ses propres parents, mais pas avec son conjoint ou ses amis. Ces derniers proviennent probablement d'une autre région ou n'ont pas été en contact avec le taiwanais dans leur environnement immédiat.

Dans le même établissement, l'entretien n°3 de P3 permet de constater que ce professeur parle, de façon habituelle, chinois et taiwanais dans sa vie quotidienne (E3,P3, L.40-44) :

« 40 **P3** : oui je parle plutôt chinois et taiwanais.
41 **E** : d'accord
42 **P3** : ça veut dire avec des gens que je connais moins bien je parle toujours chinois
43 **E** : d'accord
44 **P3** : c'est spontané. Et une fois que je rentre à la maison c'est taiwanais tout de suite »

L'exemple de P3 nous indique qu'elle considère la langue taiwanaise comme la langue de la convivialité et de la famille. Le taiwanais est donc utilisé dans des situations informelles.

D'un autre côté, l'entretien n°11 présente une certaine originalité déclarative par rapport à l'usage des langues. Tout d'abord, P11 mentionne que dans sa pratique habituelle en famille, elle parle taiwanais depuis son enfance. Cependant, elle est tout à fait consciente du fait qu'elle alterne avec le chinois lorsqu'elle discute en taiwanais (E11 prise de notes, P11, L.21-23) :

« 21 **P11**:Je parle de façon habituelle le taiwanais en famille depuis que j'étais
22 toute petite et encore actuellement, mais je fais beaucoup de *code*
23 *switching* avec le chinois. Sinon, je parle le français. »

Cet entretien reflète bien l'image de la réalité de l'île : de nombreux taiwanais sont plurilingues, et à partir du moment où les langues sont en contact, on retrouve souvent des alternances codiques dans les situations de communication. En général, les gens ne sont pas souvent conscients de l'alternance codique, mais ce professeur, ayant probablement étudié ce phénomène durant sa formation professionnelle, en a parfaitement conscience.

5.1.2.4. L'usage du taiwanais sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Le taiwanais est également cité comme langue habituellement parlée sur le lieu de travail entre collègues ou lors des réunions. Ainsi, P1 dans son entretien a précisé que le taiwanais est utilisé habituellement dans des situations informelles. Nous retrouvons ici l'aspect convivial de cette langue.

D'un autre côté, sur le lieu de travail, le taiwanais peut revêtir un tout autre aspect (E11 prise de notes, P11, L. 24-28) :

« 24 **E :** Et dans la salle des professeurs, quelles langues parlez-vous
25 habituellement et occasionnellement ?
26 **P11 :** Habituellement, nous parlons français, chinois et taiwanais. Bon, entre
27 nous, le taiwanais c'est pour que les Français ne nous comprennent
28 pas, sinon c'est plutôt le chinois(...) »

P11 fait ainsi la confidence que les professeurs emploient le taiwanais entre-eux afin que leurs collègues français ne les comprennent pas. Ceci montre un usage de la langue qui n'avait jamais été mis en valeur dans les autres entretiens. Le taiwanais est alors employé comme « langue identitaire » et langue de la « communauté ».

5.1.2.5. L'usage du français avec la famille et les amis

Concernant le français dans les entretiens, cette langue, en usage habituel, n'apparaît pas dans le contexte familial des professeurs taiwanais et français.

Toutefois, ayant travaillé à Wenzao, je sais que P6 (Français) l'utilise surtout avec ses deux enfants bien qu'ils soient scolarisés dans des écoles taiwanaises, mais moins avec sa femme qui n'a pas acquis la même maîtrise que leurs enfants.

D'un autre côté, P9 l'utilise avec son époux taiwanais qui a fait une partie de ses études en France. De surcroît, P9 l'emploie habituellement tous les jours car elle est régulièrement en contact avec des expatriés français avec qui elle s'est liée d'amitié, et parce qu'elle est en relation constante avec l'Institut Français de Taipei.

5.1.2.6. L'usage du français sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Contrairement à la situation familiale ou amicale, les entretiens fournissent davantage d'exemples sur l'usage du français sur le lieu du travail mais en dehors de la salle de classe.

Ainsi, tous les enseignants de Wenzao déclarent que le français est employé entre collègues et durant les réunions de travail comme on peut le constater dans l'entretien n°1 (E1 prise de notes, P1, L.93-94 & L.101-103) : « (...) Autrement, je parle tous les jours français avec les collègues qui ne parlent pas ou peu le chinois (...). Avec les natifs français, nous parlons à 95% en français - sauf avec le professeur A. qui parle très bien le chinois ». En remettant cet entretien dans son contexte, P1 avait juste précisé auparavant parler avec les collègues de Wenzao en chinois dans les situations formelles, et en taiwanais dans des situations informelles. Ici, l'usage du français ne se fait pas en fonction de la situation mais en fonction de la capacité du locuteur français à parler la langue chinoise. Ainsi, avec un enseignant français qui parle très bien chinois, les enseignants taiwanais ne se sentent pas obligés de parler chinois. L'usage du français permet donc d'intégrer tous les membres de l'équipe.

De même les entretiens n°4 (L.41) et n°7 (L.135) P4 et P7 déclarent que le français ou le chinois sont habituellement employés dans la salle des professeurs de Wenhua. Et, concernant l'université Fujen, P11 (L.26) affirme que dans la salle des professeurs « habituellement, nous parlons français, chinois et taiwanais ». D'après ces exemples, les langues chinoise et française sont au même titre, un outil de communication au travail.

5.1.2.7. L'usage de l'anglais avec la famille et les amis

Parmi les entretiens, un seul nous permet d'aborder ce point, il s'agit de l'entretien n°6. Nous avons constaté à propos de P6 que ce dernier parle français avec ses deux filles et sa femme (E6, P6, L.19-20) : « Je parle habituellement français et anglais avec ma femme et mes enfants ». Cependant, l'anglais est aussi la langue de communication au sein de cette famille.

Le contexte familial le permet dans la mesure où le couple s'est formé alors qu'ils résidaient aux Etats-Unis et qu'une partie de la famille de sa femme y habite toujours.

5.1.2.8. L'usage de l'anglais sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

L'utilisation habituelle de la langue anglaise sur le lieu du travail en dehors de la salle de classe est plus fréquente dans certaines universités que dans d'autres. Ainsi, les professeurs des universités ayant un département de français déclarent plutôt employer le français que l'anglais.

D'un autre côté, les professeurs interrogés dont le cours de français dépend du département des langues étrangères, indiquent que l'anglais est plus habituellement utilisé. Le cas de P2 illustre bien cette situation puisqu'elle précise qu'auparavant lorsqu'elle exerçait au sein du département de français de Wenzao, elle utilisait habituellement le français. En revanche, P2 enseigne désormais le français ainsi que l'anglais dans le département d'anglais appliqué de l'université I-Shou, le contexte professionnel spécifique a pour conséquence l'utilisation de l'anglais au détriment du français (E2, P2, L.154-155) :

« 154 P2 : oui ! mais comme j'ai aussi une position administrative euh je m'occupe de la
155 coopération internationale ! alors je parle pour la plupart du temps en anglais »

Cette situation est également illustrée par l'entretien n°6 de P6 dont les pratiques langagières varient en fonction du lieu de travail. En effet, lorsqu'il se trouve dans la salle des professeurs à Wenzao, il n'emploie que le français, tandis qu'à Chenggong il utilise l'anglais, puisque son cours dépend du département d'anglais (E6, P6, L.24-25) :

« A Chenggong, comme il s'agit du département d'anglais, nous parlons en anglais; à Wenzao c'est le français ».

L'entretien n°8 révèle une dimension importante de l'usage de l'anglais (E8 prise de notes, P8, L11-20) :

« 11 E : quelles sont les langues que vous parlez habituellement ou occasionnellement dans

- 12 quel lieu, quand, avec qui ?
13 **P8:** Français et chinois. L'anglais, je le lis pour la recherche mais j'ai du mal avec cette
14 langue à l'oral. Dans les réunions avec les collègues nous utilisons l'anglais car c'est
15 la langue commune à tout le monde.
16 **E:** avez-vous souvent des réunions?
17 **P8 :** On a une réunion du département par semestre. Mais on a un projet de recherche,
18 alors on se réunit très souvent, et on utilise l'anglais. Il y a aussi du chinois,
19 certains parlent en allemand, et beaucoup parlent français aussi. Mes collègues sont
20 plurilingues. »

En effet, il apparaît clairement que la langue commune à tous les enseignants du département est l'anglais. Il semble donc que la maîtrise de la langue chinoise ne soit pas exigée lors du recrutement des enseignants étrangers et que dans les établissements ne proposant pas spécifiquement de département de telle ou telle langue, au moment des réunions le contact entre les différents enseignants de langue semble s'établir à l'aide de l'anglais plutôt que du chinois.

D'un autre côté, lorsque P6 enseigne à Chenggong, il travaille dans un même type d'environnement que P8 puisqu'il ne s'agit pas d'un département de français. En toute logique, leurs cours de français dépendant du département des langues étrangères ou d'anglais, P6 et P8 sont donc susceptibles d'être à son contact plus habituellement. Les entretiens n°2, 6 et 8 indiquent notamment que les enseignants doivent recourir à l'anglais dans la salle des professeurs ou en réunion. Paradoxalement, dans l'entretien n°4, il n'est jamais mentionné quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) parlée(s) à Chiaotung qui présente pourtant le même cadre institutionnel ; en revanche, P4 ne donne que des indications sur les interactions avec ses collègues du département de français de Wenhua où, comme nous l'avons déjà dit, le chinois ou le français sont habituellement utilisés.

5.1.3. Pratiques occasionnelles

Après avoir présenté les pratiques langagières habituelles, nous allons voir plus précisément quelles sont les pratiques occasionnelles. L'examen des entretiens montre que

seul P6, de nationalité française, se trouve occasionnellement en situation de parler chinois dans la mesure où il déclare n'avoir que « quelques rudiments » de cette langue.

De même, d'après les entretiens il n'y a pas d'usage occasionnel du chinois sur le lieu du travail en dehors de la salle de classe puisque nous avons vu qu'il fait partie avec le français, le taiwanais et l'anglais des langues de communication entre les enseignants.

5.1.3.1. L'usage du taiwanais avec la famille et les amis

Dans les entretiens de P2 et de P4, nous pouvons remarquer que ces deux professeurs déclarent avoir un accent quand elles parlent en taiwanais. P2 va jusqu'à qualifier son accent de « ridicule » afin de bien insister sur le fait que cette langue fait partie de son répertoire linguistique, qu'elle l'a acquise après sa « langue maternelle » qui est le chinois. De même, P4 dit (E4, prise de notes, P4, L. 37-39):

« 37 **E :** Parlez-vous d'autres langues comme le taiwanais par exemple?
38 **P4 :** Oui, je le parle mais j'ai un accent mandarin. Sinon, à cause de mon père je
39 comprends le hakka mais je ne le parle pas. »

Capable de parler taiwanais, P4 ne signale pas si elle le parle habituellement ou non, en revanche elle précise avoir un accent. Cela suggère qu'elle ne le parle pas souvent et que c'est une langue qu'elle ne pratiquait qu'occasionnellement dans sa jeunesse.

Nous avons également un tout autre cas méritant notre attention, il s'agit de l'entretien n°10 qui nous informe que P10 parle chinois de façon habituelle aussi bien en famille qu'au travail mais qu'il n'emploie pas régulièrement le taiwanais. En effet, malgré le fait qu'il est originaire de Tainan, et que du côté maternel, on parle le taiwanais, ce professeur explique avoir grandi dans un contexte favorisant l'usage exclusif du chinois standard. Son père venait de Chine continentale et sa mère bien que taiwanaise, ne lui parlait qu'en chinois standard pour une raison qu'il ignore (E10, P10, L. 49-58 & 60-67) :

« 49 **P10:** je parle aussi ce qu'on dit taiwanais *taiwanhua*, mais je pense que je le parle
50 assez mal
51 **E :** pour quelles raisons ?
52 **P10 :** parce que ce n'est pas une langue que je parle très souvent. En effet, la
53 composition de ma famille est intéressante : mon père vient du continent, il
54 fait partie des gens que l'on appelle *waishengrren* que je vous traduis par « des
55 demis Chinois » tandis que ma mère est originaire de Taiwan. Bien sûr tous les
56 membres de la famille de ma mère parlent taiwanais donc je le comprends mais

57 je ne le parlais pas. De plus, à l'école je parlais tout le temps chinois car je suis
58 allé dans une école où le taiwanais était interdit
(...)

60 Donc, à l'école primaire le taiwanais n'était pas présent,
61 mais bien sûr, une fois retourné à la maison, j'avais la possibilité de parler un peu
62 le taiwanais même si, en réalité, ma mère me parlait pratiquement toujours en
63 chinois standard, j'ignore pour quelle raison. J'ai commencé à parler et utiliser le
64 taiwanais au collège avec mes camarades qui eux le parlaient couramment,
65 fréquemment, pratiquement tout le temps(...) »

Ainsi, on apprend que c'est assez tardivement que P10 a appris à parler taiwanais au contact de ses camarades de classe alors qu'il en avait déjà une compréhension orale puisque les membres de sa famille maternelle le parlaient.

Il n'y a pas que chez P10 que le taiwanais n'est pas habituellement parlé avec les enfants bien que l'environnement familial y semble à la base plutôt favorable puisqu'il y a des locuteurs de cette langue parmi les parents et grands-parents. Par exemple, dans l'entretien n°12, P12 déclare parler habituellement chinois, taiwanais et français. Cependant, il apparaît nettement que le taiwanais semble privilégié par P12 lorsqu'elle s'adresse aux personnes âgées de sa famille. En revanche, avec ses enfants le taiwanais va être employé comme un exercice scolaire, ce qui indique qu'elle ne le parle pas de façon habituelle avec ses enfants (E12 prise de notes, P12, L.19-22) :

« **P12** :(...) Je parle chinois, taiwanais et français en famille et au travail. Le taiwanais, je le parle avec les grands-mères de mes enfants car elles ont 82 ans et ne parlent pas chinois. Sinon avec mes enfants, j'emploie le taiwanais plutôt pour les faire pratiquer car maintenant les enfants apprennent à l'école le taiwanais dès l'âge de sept ans. (...) »

5.1.3.2. L'usage du taiwanais sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Il n'est possible de constater que dans l'entretien de P12 l'emploi occasionnel du taiwanais dans la salle des professeurs. En effet, dans certaines universités comme Wenhua personne ne l'utilise (Cf. entretiens n°4 et n°7), mais au contraire, cette langue est déclarée comme étant habituellement employée à Wenzao, à Fujen ou à Chenggong dans les salles des professeurs de ces établissements. P12 qui travaille à Chenggong dit (E12 prise de notes, P12, L.25-26) :

« **P12**: Au travail, je parle chinois et français habituellement. Parfois, on parle l'anglais et le taiwanais dans la salle des professeurs ou pendant certaines réunions. »

5.1.3.3. L'usage du français sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Nous avons déjà brièvement abordé ce point dans le §2.1.2.8. à propos de l'anglais dans le deuxième entretien car P2 déclare qu'au travail, c'est le français qu'elle parle occasionnellement en raison du fait qu'elle doit accomplir diverses tâches administratives, et parce qu'elle fait désormais partie du département d'anglais appliqué (E2, P2, L.154-165) :

« 154**P2** : oui ! mais comme j'ai aussi une position administrative euh je m'occupe de la
155 coopération internationale ! alors je parle pour la plupart du temps en anglais
156 **E** : en anglais d'accord ! et sinon c'est en chinois ?
157 **P2** : oui oui !.....en chinois oui !
158 **E** : et en français ? occasionnellement ?
159 **P2** :euh.....occasionnellement..quand je parle avec des professeurs qui
160 parlent français.. parce que dans le département .. -d'anglais
161 -d'anglais appliqué. il y a des professeurs de_ différentes nationalités
162 **E** : d'accord
163 **P2** : alors ces professeurs parlent plusieurs langues ! donc quand ils savent que je parle
164 **E** : mm ! d'accord !
165 **P2** : aussi français ! il fait- ils font exprès de me parler en français ! pour me faire plaisir ! »

Cet extrait indique malgré tout que certains de ses collègues étrangers lui parlent en français, cependant, pour P2, il s'agit de situations occasionnelles. En effet, P2 enseignait auparavant à Wenzao au sein même du département de français qu'elle dirigeait également. Ainsi, en comparaison, elle avait davantage d'occasions de parler français et le côtoyait plus fréquemment dans la salle des professeurs. L'usage du français est donc bien moins fréquent qu'auparavant.

5.1.3.4. L'usage de l'anglais sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Dans l'entretien 1, j'ai précisé que les langues pratiquées habituellement par P1 en famille sont le taiwanais ainsi que le chinois, et au travail le chinois, français et taiwanais. L'anglais ressort comme la langue que P1 ne pratique qu'occasionnellement (E1, P1, L.96-97) :

« 95 **E :** Et quelles sont les langues que vous parlez occasionnellement ?
96 **P1 :** Il n'y a pas vraiment de langues que je parle occasionnellement... L'anglais
97 lorsqu'il y a des invités de l'école... »

En revanche, dans le deuxième entretien, P2 déclare qu'au travail, c'est le français qu'elle parle occasionnellement en raison du fait qu'elle doit accomplir diverses tâches administratives, et parce qu'elle fait partie du département d'anglais appliqué (*op. cit* ; E2, P2, L.165-173).

Dans l'entretien n°3, P3 explique qu'elle parle occasionnellement l'anglais tout comme sa collègue P1 (E3, P3, L. 62) :

« je crois que c'est plutôt l'anglais. L'anglais de temps en temps »

Concernant P8, j'ai constaté qu'il semblerait que l'anglais soit une langue qu'elle ne pratique qu'occasionnellement dans sa vie quotidienne et plutôt dans le cadre des réunions de travail (E8, P8, L.13-15):

« 13 **P8:** Français et chinois. L'anglais, je le lis pour la recherche mais j'ai du mal avec cette
14 langue à l'oral. Dans les réunions avec les collègues nous utilisons l'anglais car c'est
15 la langue commune à tout le monde. »

De la même façon P10 avoue que l'anglais est parlé très occasionnellement lors des réunions de travail. Ceci est d'ailleurs confirmé par P11, qui à la ligne 26, indique effectivement que l'anglais est utilisé très ponctuellement dans cette situation (E11, P11, L.26-29) :

« 26 **P11 :**Habituellement, nous parlons français, chinois et taiwanais. Bon, entre
27 nous, le taiwanais c'est pour que les Français ne nous comprennent
28 pas, sinon c'est plutôt le chinois. Nous parlons aussi l'anglais de
29 façon plus occasionnelle. »

Dans l'entretien n°12, l'anglais est également parlé occasionnellement alors que l'on pourrait s'attendre à ce qu'il soit utilisé plus souvent dans la mesure où P12 ne travaille pas dans un département de français (E12, P12, L.23-26):

« 23 **E :** Et au travail, dans la salle des professeurs, quelles langues parlez-vous
24 habituellement et occasionnellement ?
25 **P12 :** Au travail, je parle chinois et français habituellement. Parfois, on parle l'anglais et
26 le taiwanais dans la salle des professeurs ou pendant certaines réunions. »

5.1.3.5. L'usage du hakka et du cantonais avec la famille

L'entretien n°4 montre que P4 s'exprime en chinois avec ses amis, sa famille mais aussi au travail avec les collègues de l'université. Capable de parler taiwanais, P4 ne signale pas si elle le parle habituellement ou non. Lorsque je lui demande si elle parle d'autres langues on apprend que le hakka fait partie de son répertoire linguistique (E4 prise de notes, P4, L.37-39) :

- « 37 **E** : Parlez-vous d'autres langues comme le taiwanais par exemple?
38 **P4** : Oui, je le parle mais j'ai un accent mandarin. Sinon, à cause de mon père je
39 comprends le hakka mais je ne le parle pas. »

Nous remarquons que le hakka n'a pas été employé de manière habituelle dans sa jeunesse puisque P4 a uniquement développé une capacité de compréhension orale. Il va de même pour P10 avec la langue taiwanaise et pour P3 avec la langue cantonaise.

En effet, l'entretien n°3 montre que P3 parle, de façon habituelle, chinois et taiwanais dans sa vie quotidienne. Elle ne pratique pas le cantonais car son père est le seul à le manier à la maison (E3, P3, L.40-57) :

- « 40 **P3** : oui je parle plutôt chinois et taiwanais.
41 **E** : d'accord
42 **P3** : ça veut dire avec des gens que je connais moins bien je parle toujours chinois
43 **E** : d'accord
44 **P3** : c'est spontané. Et une fois que je rentre à la maison c'est taiwanais tout de suite
45 **E** : d'accord, donc avec ta famille avec t-//
46 **P3** : oui en fait pourtant je viens d'une famille cantonaise
47 **E** : d'accord et tu parles can-
48 **P3** : c'est-à-dire mon père il parle cantonais mais il ne pratique pas
49 **E** : d'accord et tu parles can-
50 **P3** : non je ne parle pas du tout parce qu'il ne pratique pas dans la famille parce que personne
51 ne parle cantonais sauf lui (rire) donc il se sent très seul (en riant)
52 **E** : oh le pauvre (d'un ton amusé)
53 **P3** : (toujours en riant) et puis euh s'il parle cantonais alors personne ne va comprendre dans
54 la famille parce que ma mère elle est taiwanaise
55 **E** : d'accord
56 **P3** : (toujours en riant) XX oui mais pourtant on doit dire on-on doit être compté- être
57 considéré comme une famille qui vient de Canton (petits rires) »

Malgré tout, on apprendra plus tard dans son discours qu'elle était capable de dire de petites phrases en cantonais pour s'adresser à sa grand-mère paternelle lorsqu'elle était

petite. Sa capacité langagière en cantonais dépasse donc la compréhension orale puisqu'elle était capable de s'exprimer un peu en cantonais.

5.1.3.6. L'usage de l'espagnol sur le lieu de travail en dehors de la salle de classe

Une langue étrangère autre que l'anglais apparaît dans un entretien : le neuvième révèle en effet que P9 pratique occasionnellement la langue espagnole (E9, P9, L.122-130) :

« 122 **P9** : je parlais très très bien espagnol. il y a___ eu ff (souffle) combien ? il y a une
123 dizaine une vingtaine d'années ! et puis bon par manque de pratique euh je
124 comprends quand les gens parlent.mon oreille accroche les sons.je peux reconnaître
125 tous les sons.il faut une ou deux minutes de réflexe pour me dire mais qu'est-ce qu'il a
126 dit ?qu'est-ce qu'il veut dire ?comment je vais répondre ?en général quand je veux
127 répondre c'est pas le- l'espagnol qui vient. je sors du chinois de l'anglais ou du je ne
128 sais pas quoi !
129 **E** : (rire)
130 **P9** : je manque de pratique quoi ! voilà ! »

L'espagnol, langue apprise en France pendant sa scolarité, n'est plus une langue que cette enseignante pratique régulièrement. Or l'entretien indique que P9 a parfois l'occasion d'entendre et de parler l'espagnol. En réalité, à Wenzao où P9 travaille, les salles des professeurs de français et d'espagnol sont placées dans le même bâtiment et sont mitoyennes. C'est donc dans ce contexte que P9 peut se retrouver au contact de l'espagnol.

5.2. De l'usage des langues dans la salle de classe

L'usage des langues dans la salle de classe est un sujet bien vaste (Cf. Première section) et en particulier le recours à la (aux) L1 pour enseigner la langue étrangère. Il n'a pas été possible d'observer, ni de filmer ou d'enregistrer, les interactions en classe, en revanche les entretiens ainsi que les enquêtes effectués, peuvent donner de précieuses informations.

5.2.1. Le recours exclusif au français

Les enseignants interrogés ne disent pas qu'ils recourent exclusivement au français. L'exemple de P4 est fort significatif (E4, P4, L.46-51) :

« 46 **P4** : Avec les débutants, maintenant, j'utilise le chinois pour enseigner la civilisation
47 et la grammaire. Mais au début de ma carrière, je n'utilisais que le français ou
48 l'anglais et les étudiants m'ont beaucoup critiquée. Avec les élèves de niveau
49 2, je parle le moins possible en chinois. Mais je suis obligée de l'utiliser car j'ai
50 remarqué que si je ne parle qu'en français les étudiants ferment leurs
51 oreilles... »

Cette enseignante ne nie pas utiliser le chinois à l'heure actuelle alors qu'à ses débuts d'enseignement elle favorisait l'immersion en langue étrangère. Cependant, les étudiants à Taiwan évaluent leurs professeurs, ainsi ils détiennent un certain pouvoir sur ces derniers. Si bien que des critiques trop acerbes de la part des apprenants peuvent jusqu'à mettre en danger la position des enseignants. De surcroît, cette pratique permet aux enseignants de savoir ce qui déplaît aux étudiants et de pouvoir ainsi faire un travail réflexif sur les méthodes d'enseignement employées. C'est ce qui s'est produit dans le cas de P4 qui a changé sa manière d'aborder la civilisation et la grammaire en recourant désormais au chinois.

L'emploi du chinois pour expliquer la grammaire semble être une habitude constante chez les enseignants enquêtés. Ainsi, P2 (E2, P2, L.700 à L.725) pense qu'il « faut absolument » recourir au chinois car il y a des explications très difficiles à donner, sans équivalent en chinois, par conséquent il faut fournir de nombreux exemples et passer beaucoup de temps à expliquer si l'on emploie le français. L'usage du chinois permet donc un enseignement plus efficace en termes de temps et de compréhension. Cependant, P2 nuance ses propos à deux reprises. Tout d'abord, certains éléments ne sont pas vraiment explicables et seuls les exemples aident les apprenants à vraiment les saisir. Elle relativise également en disant que l'emploi du chinois, pour les explications grammaticales, se justifie davantage pour les cours de français mineur car ils ont moins d'heures d'apprentissage. De surcroît, elle préconise de commencer dès la deuxième année à faire usage du français pour l'enseignement de la grammaire lorsque les apprenants sont en majeur comme l'illustre l'extrait suivant (E2, P2, L.726-733):

« 726 **E** : d'accord.d'accord..euh___ et c'est à partir de quel- euh quelle année ? en fait tu
 727 pense que- on peut euh___ utiliser le français pour expliquer tout en grammaire ?
 728 **P2** :.. ça dépend du nombre d'heures par semaine.si c'est euh si le français est leur majeur
 729 je pense que___ .. dès leur deuxième année il faut déjà commencer
 730 **E** : ah d'accord.quand même !
 731 **P2** :oui !
 732 **E** : très bien..donc si tu étais encore à Wenzao tu commencerais dès la deuxième année ?
 733 **P2** :oui ! j'essaie d- d'utiliser euh le français pour expliquer la grammaire »

Dans un autre entretien, alors que je demandais à l'enseignant E14 s'il utilisait seulement le français et le chinois pendant ses cours de phonétique ou de traduction, celui-ci m'a révélé utiliser le taiwanais, le chinois et aussi l'anglais, puis (L.61-64) :

« 61 **P14** : Pour le cours d'expression orale, oui, je parle en français et surtout j'essaie de les
 62 faire parler en français autant que possible car dans la plupart des cours les
 63 professeurs donnent leurs explications ou exposent la théorie en chinois, c'est par
 64 exemple le cas pour le cours de grammaire française. »

Ainsi, E14 semble sous-entendre que les apprenants sont finalement peu confrontés au français et qu'ils n'ont pas souvent l'opportunité de s'exprimer en français. Son témoignage montre que les enseignants sont conscients qu'eux-mêmes, ainsi que leurs collègues, emploient le chinois majoritairement.

L'entretien n°11 indique, quant à lui, une autre forme de conscience de l'usage collectif du chinois par les enseignants pour les explications grammaticales (E11, P11, L.193-196) :

193 **E** : Que pensez-vous de l'utilisation du chinois pour les explications
 194 grammaticales ?
 195 **P11** :Nous l'utilisons tous, si c'est rapidement ça va. Mais dès la troisième
 196 année on peut enseigner la grammaire tout en français.

Cet extrait confirme que l'emploi du chinois n'est pas tabou. Cependant, d'après cette enseignante de français majeur, il n'est possible d'employer exclusivement le français pour les explications grammaticales qu'à partir de la troisième année, tandis que P2 indiquait que c'était possible dès la deuxième. Ce sont des informations intéressantes dans la mesure où elles s'accordent pour ne pas utiliser uniquement le français avec des débutants.

Jusqu'à présent les entretiens révèlent que l'usage du chinois est essentiellement destiné à l'enseignement de la grammaire. Il existe cependant de nombreux autres cours, notamment ceux intitulés « manuel » ou ceux de « conversation (avec ou sans manuel de FLE) ». Les manuels peuvent-ils favoriser un usage exclusif du français ?

Lors de l'entretien n° 8, P8 parle longuement de son apprentissage du chinois, de son expérience de stagiaire de CLE à Taiwan, mais aussi de celle en tant que professeur de FLE. Son témoignage est important car il s'agit d'une enseignante native. Parlant couramment chinois, elle peut en tirer partie en classe mais elle déclare employer de moins en moins le chinois imputant cela au changement de manuel. En effet, *Initial* proposant des explications très simples et claires, les apprenants n'auraient plus autant besoin d'explications supplémentaires en chinois. Toutefois, la langue chinoise sert de vérificateur puisqu'elle y recourt afin de s'assurer que les explications grammaticales aient toutes été bien comprises (E8, P8,L.86-100) :

- « 86 **E:** utilisez-vous le chinois en classe?
87 **P8:** Au début, il y a deux ans, je pense que je parlais beaucoup plus en chinois
88 que maintenant.
89 **E:** quand l'utilisez-vous et pourquoi l'utilisez-vous moins maintenant?
90 **P8:** Avec *Initial* je parle beaucoup moins chinois. Je l'utilisais pour expliquer la
91 grammaire mais dans *Initial* c'est expliqué beaucoup plus clairement. Sinon,
92 maintenant j'explique en français et pour m'assurer qu'ils ont bien compris je pose des
93 questions en chinois. Je procède comme ça car en majorité ils ne vont pas dire qu'ils
94 n'ont pas compris, ou bien c'est très rare. Il vaut donc mieux vérifier si le message est
95 bien passé.
96 **E:** vous l'utilisiez donc pour les explications grammaticales, et pour autre chose?
97 **P8:** Avant je traduisais beaucoup les mots de vocabulaire, mais maintenant je ne le fais
98 presque plus jamais. En fait, j'explique le vocabulaire en le mettant en situation pour
99 qu'ils comprennent. J'arrive maintenant à me passer beaucoup mieux qu'avant des
100 traductions. »

Pour attester qu'il s'agissait bien d'un changement dû au manuel, je demande confirmation plus tard (L117-120) :

- « 117 **E :** Avec *Panorama* vous disiez que vous utilisiez plus systématiquement le chinois pour
118 les explications grammaticales, avec *Initial* ce n'est pas la même chose ?
119 **P8 :**Non, justement avec *Initial* de moins en moins. Cela ne veut pas dire que je ne parle
120 pas chinois, mais de moins en moins. »

Cet entretien indiquerait donc que selon la façon dont le manuel a été conçu, il est plus ou moins possible à l'enseignant d'employer un minimum de chinois contre un maximum de français.

Dans l'entretien avec P9 concernant la civilisation dans le manuel *Festival*, celle-ci estime que cette partie est trop difficile déclarant ne pas la traiter car elle nécessiterait de faire continuellement de la traduction (Cf. L47-49). Il y a eu ensuite un petit glissement de sens dans la conversation, et P9 aborde tout naturellement l'usage exclusif du français :

« 70 **P9** : alors je sais que_ . par exemple l'Alliance Française eux ils disent qu'il faut_ ils
71 font des cours débutants entièrement.. en_ français.pas de chinois. mais euh bon je
72 **E** : oui ?
73 **P9** :connais des étudiants qui ont pris ce genre de cours qui sont contre parce
74 **E** : oui ?
75 **P9** :qu'après ils vont chercher à l'extérieur d'autres professeurs pour expliquer la
76 grammaire pour expliquer ce qu'ils n'ont pas compris... ils arrivent pas quand même à
77 **E** : d'accord
78 **P9** :faire face avec des__//
79 **E** : d'accord
80 **P9** :avec une grammaire française qui n'est pas une grammaire chinoise.. et avec euh
81 ou de la phonétique euh// »

Ce passage révèle donc que certains apprenants ont besoin d'avoir des enseignants qui recourent au chinois et non pas exclusivement au français. Qu'en est-il des apprenants interrogés dans le cadre de cette enquête ? Les débutants vont-ils déclarer que l'usage du chinois en classe est très utile, voire primordial ?

Avant de répondre à ces questions (Cf. ci-après, Chapitre 6, § 6.2.3) il faut considérer un passage de l'entretien n°12 (E12, P12, L.27-31) :

« 27 **E** : En classe, quelles langues utilisez-vous habituellement avec les étudiants ?
28 **P12** : En classe, j'utilise le chinois pour avancer plus vite dans le programme. Et si on
29 ne parle qu'en français c'est très difficile parce que je suis taiwanaise alors mes
30 étudiants s'attendent à ce que j'utilise le chinois. Mais si c'est un Français,ils
31 acceptent plus facilement de ne pas, avoir d'explications en chinois. »

Ce professeur donne une information primordiale, à savoir, la disposition des étudiants à accepter, ou non, un usage exclusif du français en fonction du professeur. Ainsi, le professeur natif peut se permettre de ne pas recourir au chinois, tandis que les étudiants ne tolèrent pas qu'un professeur non-natif n'y recoure pas. Ce témoignage rejoint celui de P4 qui avait tenté de n'employer que le français mais avait dû changer ses techniques de classe sous la pression des étudiants. Il s'agit d'un problème crucial soulevé notamment par Derivry

(2003 & 2008)¹³⁵ à propos de l'existence de hiérarchies sociales existantes au sein même des « locuteurs natifs » ou « entre locuteurs natifs » et « locuteurs non-natifs ». Ces hiérarchies bien entendu, interfèrent avec le marché de l'emploi en langues, ainsi que dans les attentes des apprenants en fonction de l'enseignant qu'ils ont face à eux.

5.2.2. Le recours au chinois ou autres langues dans l'enseignement : déclarations des enseignants

Les enseignants dans les entretiens déclarent employer le chinois, l'anglais et parfois le taiwanais. Si les deux premières langues semblent les plus utilisées par les enseignants, le taiwanais ne paraît pas occuper une grande place. Il est toutefois notable de constater que cette langue, qui était encore systématiquement proscrite il y a quelques années, entre timidement dans la salle de classe. Comment ces langues apparaissent-elles dans les discours des enseignants enquêtés ?

Les enseignants mentionnent utiliser essentiellement le chinois et l'anglais avec les débutants et les élèves de deuxième année. Ils assument sans hésitation l'usage qu'ils font du chinois. L'extrait suivant de l'entretien n°3 est très révélateur (E3, L.98-101) :

« **E** : et quelle est la langue ou quelles sont les langues que tu utilises dans la salle de classe ?

P3 : c'est plutôt le chinois. ça dépend de mon public

E : oui, par exemple avec les premières et deuxièmes années ?

P3 : c'est souvent en chinois »

Dans l'exemple suivant, le professeur semble employer tout d'abord le français, mais en recourant au chinois, elle indique l'usage que l'on peut en faire (E8, L.90-100):

« **90P8**: Avec *Initial* je parle beaucoup moins chinois. Je l'utilisais pour expliquer la
91 grammaire mais dans *Initial* c'est expliqué beaucoup plus clairement. Sinon,
92 maintenant j'explique en français et pour m'assurer qu'ils ont bien compris je pose des

¹³⁵ M. Derivry, 2003, *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs »*. *Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
M. Derivry, 2008, « Enseignants natifs et non-natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », in Zarate (dir), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp.189-191.

93 questions en chinois. Je procède comme ça car en majorité ils ne vont pas dire qu'ils
94 n'ont pas compris, ou bien c'est très rare. Il vaut donc mieux vérifier si le message est
95 bien passé.
96 **E:** vous l'utilisiez donc pour les explications grammaticales, et pour autre chose?
97 **P8:** Avant je traduisais beaucoup les mots de vocabulaire, mais maintenant je ne le fais
98 presque plus jamais. En fait, j'explique le vocabulaire en le mettant en situation pour
99 qu'ils comprennent. J'arrive maintenant à me passer beaucoup mieux qu'avant des
100 traductions. »

L'entretien n°8 signale clairement que le chinois est utile pour les explications grammaticales et lexicales. Cependant, P8 montre qu'il sert également à vérifier si les apprenants comprennent bien les explications lorsque l'on utilise tout d'abord le français.

A priori, les enseignants à Taiwan sont conscients de l'utilisation fréquente du chinois en classe, ainsi, l'entretien n°14 montre l'importance de faire parler les apprenants en français surtout pendant le cours de conversation. Ce cours semble en effet, être l'un des rares moments où ils peuvent véritablement réemployer leurs acquis (CF. Entretien 14, L.61 à 64):

« Pour le cours d'expression orale j'essaie de les faire parler en français autant que possible car dans la plupart des cours les professeurs donnent leurs explications ou exposent la théorie en chinois, c'est par exemple le cas pour le cours de grammaire française ».

Par ailleurs, pour son cours de traduction, P14 ne nie pas employer exclusivement le chinois en comparaison dans son cours de conversation ; cependant il déclare également recourir à l'anglais (E14, L.53 à 58) :

« Le cours de traduction se déroule en chinois mais pour les aspects sémantiques la comparaison avec l'anglais est utile (...) » mais « ce travail de comparaison avec l'anglais se fait rarement chez les apprenants. »

Dans l'entretien n°11, P11 déclare à la ligne 32 ne jamais utiliser le taiwanais dans la salle de classe, même si cette langue est dans son répertoire linguistique, mais ne cache pas employer le chinois. Plus tard, lorsque je lui demande si elle compare le français avec l'anglais elle répond (E11, P11, L. 157-162) :

« 157**P11** : C'est rare. Moi-même je ne fais jamais de rapprochement entre
158 l'anglais et le français, et j'en fais très rarement avec le chinois.
159 **E** : Pensez-vous que pour vos apprenants, il est efficace de comparer en
160 classe le système et le fonctionnement du français avec le chinois,
161 l'anglais ou une autre langue ?
162 **P11** : Oui, mais je le fais rarement. Si je le fais c'est avec le chinois. »

Pour confirmer ses propos, je lui demande s'il est efficace d'exploiter la transparence lexicale entre le français et l'anglais. P11 approuve, toutefois n'ayant pas elle-même ce réflexe, elle ne fait pas de comparaison en classe (E11, P11, L. 175-167) :

« 175 **P11** : Oui, très certainement mais comme je l'ai dit auparavant, je fais peu de
176 comparaison entre les langues, donc c'est très rare que je montre cette
177 transparence lexicale. »

Il est ici très perceptible que les stratégies d'enseignement dépendent du profil de l'enseignant. D'où la nécessité d'en prendre conscience lors de la formation de formateurs afin d'être en mesure de comprendre toutes les implications pouvant en découler dans la classe, ainsi que les répercussions dans l'apprentissage de certains élèves.

D'un autre côté, dans l'entretien 1 on cerne très bien la méthode adoptée par l'enseignante. Ainsi, consciente de l'importance des gestes, des malentendus et des problèmes interculturels que peuvent rencontrer les apprenants lors d'une conversation avec des natifs, cette enseignante semble vouloir intégrer des méthodologies dites non-conventionnelles dans son enseignement (Cf.E1, P1, L.77-81). Elle déclare ensuite qu'il est très important de comparer les langues entre elles et avoue recourir à l'anglais.

« P1 : (...) Dans le cours de conversation il faut parler du langage du corps car il y a des différences culturelles qui peuvent être à l'origine de malentendus. C'est également très important de comparer les langues, par exemples : comparer le français et l'anglais, mais aussi le chinois et le français, pour voir les similitudes plutôt que l'éloignement entre ces langues.(...) »

Dans l'entretien n°7, l'enseignante déclare (L. 139-163) utiliser la plupart du temps le chinois dans la salle de classe ; le taiwanais ne faisant pas partie de son répertoire linguistique, P7 ne l'exploite pas. Le chinois va lui servir à expliquer la grammaire (précisant même que c'est pour la syntaxe), la civilisation et à parler de ses expériences personnelles en France. L'extrait suivant démontre que P7 compare naturellement le chinois au français, puis, en réalisant que je lui demande si les élèves ont cette démarche, elle dit :

« 622 **E** : et est-ce que vous avez remarqué qu'ils comparent avec l'anglais ? ou avec
623 le chinois ? ou ? (faiblement)
624 **P7** : euh___ pour moi je compare euh je- oui le français avec le chinois oui ou plutôt
625 **E** : d'accord
626 **P7** : euh l'anglais oui ! oui je crois que les élèves oui
627 **E** : m ?m ! oui ?
628 **P7** : ils comparent euh le français et l'anglais plutôt
629 **E** : d'accordnaturellement !
630 **P7** : ouais oui !

631 E : d'accord.et euh est-ce que vous pensez que ? euh avec vos apprenants d'a- de cours
632 de *duben* 讀本 il est efficace de compa- ? pas que de *duben* 讀本 hein ? en général.
633 P7 :m !..... mmm !
634 E : est- ce qu'il est efficace de comparer en classe le système et le fonctionnement
635 avec le- le chin- chinois-français/français-chinois ?. ou ?//
636 P7 :je crois plutôt .le français et l'anglais
637 E : oui plutôtet l'anglais ?
638 P7 :oui !. euh surtout dans la classe de grammaire
639 E : d'accord
640 P7 :oui. parfois euh je compare euh les deux syntaxes oui la syntaxe des deux langues
641 E : d'accord
642 d'accord //
643 P7 :oui parce que ça ressemble
644 E : bien sûr !
645 P7 :mais si on compare euh le français et le chinois c'est- c'est difficile euh de
646 E : bien sûr
647 P7 :trouver des- des ressemblances entre les deux langues
648 E : d'accordd'accord et est-ce que vous faites faire des traductions chinois
français/français chinois ?
649 P7 :... dans la classe ? euh_____ oui pas mal
650 E : pas mal ? m ! d'accord !. et euh_____anglais français/ français anglais ?
651 P7 :.moins .. moins souvent mmm ! »

Cet exemple confirme que c'est plutôt P7 qui initie le travail comparatif des langues, indiquant par la même occasion que ce n'est pas l'initiative des apprenants. Ce point suggère que les apprenants en classe ne font pas particulièrement de remarques prouvant qu'ils comparent les langues entre elles. Dans sa démarche pédagogique, P7 énonce nettement son objectif qui est de montrer aux apprenants les ressemblances. En procédant de cette manière, P7 exploite les connaissances de ses apprenants tout en prenant en compte leur bagage langagier en anglais et en chinois.

De façon très complémentaire, l'entretien suivant de P12 souligne les mêmes tendances que précédemment (E12, P12, L.36-43) :

« 36 E : A propos du contact des langues dans la classe de FLE, les apprenants taiwanais
37 parlent souvent minnanais, hakka ou d'autres langues en plus du chinois et de
38 l'anglais qu'ils ont appris à l'école, pensez-vous qu'ils exploitent de façon consciente
39 ou inconsciente ces compétences pour apprendre le français ?
40 P12 : Je trouve que c'est plutôt moi qui initie la comparaison entre les langues.
41 E : Par exemples ?
42 P12 : Pour la phonétique je compare le français au taiwanais et au chinois. Pour la
43 syntaxe et le vocabulaire je le compare parfois avec l'anglais. »

Ce passage permet de résumer les propos contenus ci-dessus : sans nier que les apprenants comparent probablement les langues entre elles, les enseignants indiquent tous, recourir au chinois et à l'anglais essentiellement pour les explications grammaticales et lexicales. Concernant le taiwanais, son utilisation semble se cantonner à l'enseignement de

la phonétique d'après les informations dégagées dans l'entretien n°12 (L.42), ainsi que dans les deux suivants.

Dans le premier entretien, P1, après avoir parlé de l'importance de comparer les langues française et anglaise, tient les propos suivants (E1, P1, L.81-85) :

« **P1** : (...)Il faut faire également très attention à la prononciation, par exemple, les consonnes sourdes-sonores provoquent de la confusion chez nos apprenants, on peut y remédier en comparant certains phonèmes taiwanais et en montrant que cela existe dans cette langue aussi. »

Pendant que dans l'entretien 14, à la ligne 52, P14 déclare :

« 52 **P14** : Pour le cours de phonétique, j'utilise un peu le taiwanais pour le [ge] vélaire qui
53 est si proche du français. . Le recours au chinois c'est pour expliquer la théorie
phonétique. »

Ces derniers discours permettent vraiment d'attirer l'attention sur le taiwanais, et confirment ce que j'avais indiqué auparavant : à savoir son entrée dans la salle de classe.

Avec de tels exemples, il est possible d'affirmer que chaque langue est employée de façon stratégique et très judicieusement, afin de permettre aux apprenants de comparer le français avec les langues qu'ils connaissent. Ceci ne peut que favoriser le développement de certains mécanismes d'apprentissage qui, une fois en dehors de la classe, les aideront à devenir autonomes.

Pour conclure, tous les exemples cités dans les pratiques habituelles, occasionnelles ou dans les dénominations des langues confirment que la situation diglossique des années 80 a changé. Le chinois est bien devenu la langue vernaculaire des locuteurs taiwanais, et le taiwanais une langue véhiculaire. D'après les données de cette enquête, il est flagrant de constater que les récentes politiques linguistiques ont un impact positif sur le taiwanais qui commence à échapper au statut de langue minorée. Il s'agira maintenant de voir si les apprenants de français enquêtés en font usage lors de leur apprentissage du français.

Chapitre 6

Analyse et résultats des questionnaires des apprenants : pratiques langagières et pratiques d'apprentissage

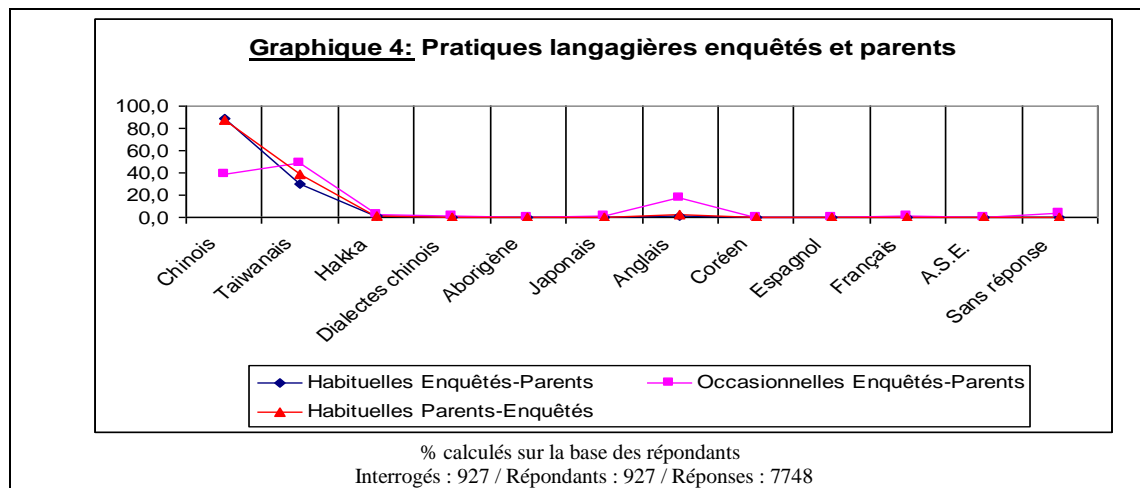
Actuellement les conditions nécessaires à l'avancement de cette recherche sont de cerner quelles sont les langues présentes dans le répertoire des apprenants de français et de déterminer les pratiques langagières habituelles et occasionnelles des étudiants de français. Par conséquent, dans ce troisième chapitre, il s'agira tout d'abord de dégager les pratiques langagières habituelles et occasionnelles des étudiants, puis, de voir si les apprenants exploitent les langues qu'ils connaissent lors de leur apprentissage du français.

6.1. Les déclarations des enquêtés à propos des langues : une vision de synthèse

Dans les réponses des apprenants de français, de nombreuses langues sont citées et cela fournit les données nécessaires pour établir les pratiques langagières des enquêtés. Il faut toutefois souligner que la façon dont les questionnaires ont été dépouillés ne permet pas d'indiquer les pratiques bilingues des apprenants interrogés car je pense traiter ce sujet dans un travail ultérieur.

6.1.1. Pratiques habituelles des étudiants

Il convient de commencer par un examen du graphique n°4, ci-dessous, résumant les résultats des pratiques habituelles des *enquêtés avec leurs parents, parents-enquêtés, parents-parents* et enfin les pratiques occasionnelles *enquêtés-parents* :



Ce graphique met en évidence clairement que dans la dyade *enquêtés-parents*, les enquêtés sont 89,3% à employer le chinois pour parler avec leurs parents, tandis que la dyade *parents- enquêtés* montre qu'ils sont 86,9% à répondre que leurs parents leur parlent en chinois. Ensuite, il est possible de constater que les enquêtés sont 29,4% à employer le taiwanais pour parler avec leurs parents, tandis qu'ils sont 38,8% à déclarer que leurs parents leur parlent en taiwanais.

D'un côté, les plus jeunes générations ont davantage d'inclination vis-à-vis du chinois ; de l'autre, les plus anciennes continuent à employer le taiwanais. Il faut dire que les parents de ces étudiants ont connu les débuts de la période de revalorisation de la culture et langue chinoises sous l'impulsion des nationalistes. Leurs enfants eux, étant à l'université au moment de l'enquête n'ont par conséquent pas pu bénéficier des dernières politiques linguistiques vis-à-vis des langues locales ; ils ont au contraire été dans un environnement essentiellement propice à la diffusion intense du *guoyu*.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que les données indiquent dans ces dyades sensiblement la même tendance pour les dialectes chinois. Cela sous-entend qu'ils sont employés aussi bien dans un sens que dans l'autre, contrairement aux cas des langues chinoise et taiwanaise.

En comparaison, dans la première partie j'avais mentionné le recul très net de la transmission des langues aborigènes, celui-ci est tout à fait visible dans le graphique. En effet, les pourcentages sont extrêmement faibles. D'ailleurs, concernant les pratiques habituelles dans la dyade *enquêtés-parents* ils sont à 0%, pendant que dans la dyade *parents-enquêtés* ils sont à 0,1%. Il faut observer les pratiques occasionnelles de la dyade *enquêtés-parents* pour voir apparaître de nouveau le 0,1%. De plus, les langues aborigènes s'élèvent à 0,2% dans la dyade *parents-parents*. Ces pourcentages, quasiment nuls, laissent percevoir la faible présence de locuteurs de langues aborigènes dans mes lieux d'enquête. D'un autre côté, dans le §3.1.3 ci-après, il faudra essayer d'observer le recul des langues aborigènes par rapport aux pourcentages des pratiques langagières avec les grands-parents des enquêtés.

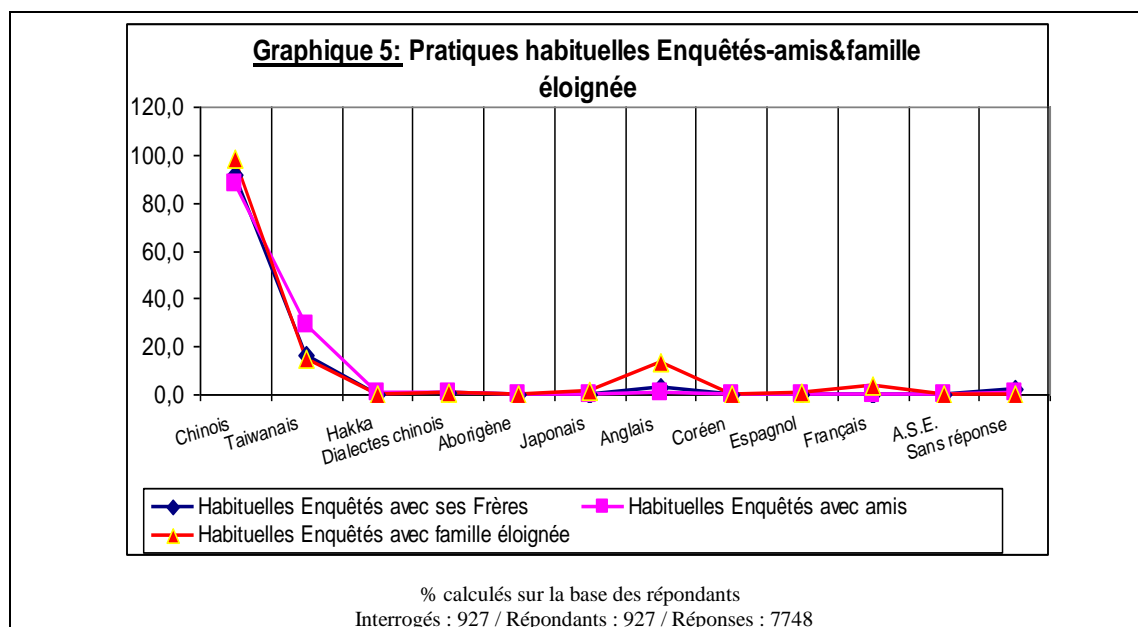
Les résultats de la langue japonaise sont intéressants même si les pourcentages restent très faibles : concernant les pratiques habituelles dans la dyade *enquêtés-parents* ils sont à 0,2% tout comme ceux *parents-parents*, et dans la dyade *parents-enquêtés* ils sont à 0,4%, tandis que ceux de la dyade des pratiques occasionnelles *enquêtés-parents* s'élèvent à 1,5%.

Quant à l'anglais dans les pratiques habituelles de la dyade *enquêtés-parents*, il obtient 1,7% contre 2,2% dans la dyade *parents-enquêtés* des pratiques habituelles. Les pourcentages concernant l'anglais et le japonais suggèrent que les jeunes générations aiment partager avec leurs parents les connaissances qu'ils ont acquises en anglais et en japonais. Il s'agit là d'une certaine ouverture vis-à-vis des langues étrangères, mais cela

coïncide surtout parfaitement avec le succès dont elles jouissent sur le marché des langues scolaires.

Dans mon échantillon, il est également frappant de constater que le japonais (1,5%), qui était la langue de l'ancien colonisateur, est plus visible dans les pratiques occasionnelles que dans celles des langues aborigènes (0,1%) et des dialectes chinois (1,1%). De surcroît, à travers ces résultats, il est possible de conclure qu'il y a une perte d'usage du taiwanais, du hakka et des langues aborigènes chez mes enquêtés.

Le graphique suivant récapitule les résultats des pratiques habituelles des enquêtés avec leurs frères et sœurs, puis celles avec leur famille éloignée et enfin avec leurs amis :



Concernant la dyade *enquêtés-frères et sœurs*, les pourcentages des déclarations des pratiques habituelles pour le chinois sont de 91,4%, le taiwanais 16,7%, le hakka 0,3%, les dialectes chinois 0,5%, les langues aborigènes 0%, le japonais 0,1% et l'anglais 2,8%.

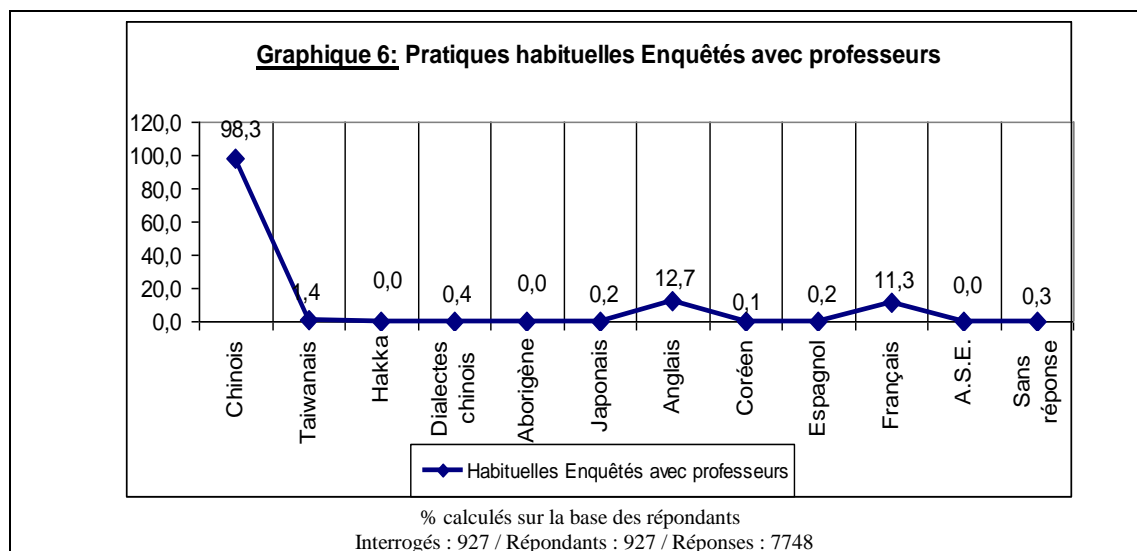
En confrontant ces pourcentages avec la dyade *enquêtés-famille éloignée*, on constate que les pourcentages du chinois baissent puisqu'ils passent à 87,7%, en revanche ceux du taiwanais (29,1%), du hakka (0,8%) et des dialectes chinois (0,5%) augmentent.

Toutefois, en comparant les dyades *enquêtés-frères* et *enquêtés-amis* : le chinois est en augmentation et passe de 91,4% pour la première dyade à 98,3% dans la seconde ; quant au taiwanais et au hakka, ceux-ci baissent : le taiwanais passe de 16,7% à 14,7% tandis que le hakka (0,3%) chute carrément à 0%. Les interactions entre amis favorisent donc la langue chinoise, les jeunes étant en comparaison de moins bons locuteurs en taiwanais et en hakka.

Une légère augmentation est visible pour les dialectes chinois (de 0,5% ils passent à 0,9%) ainsi que pour le japonais (de 0,1% à 1,2%), cela est très certainement dû à l'engouement des jeunes taiwanais pour les séries télévisuelles produites au Japon et à Hong Kong, ainsi qu'au poids médiatique et publicitaire des produits japonais ou hongkongais.

Les pourcentages de l'anglais de 2,8% dans la dyade *enquêtés-frères*, passent à 13,1% dans celle *enquêtés-amis*. Il est peu probable que les Taiwanais entre amis de même nationalité se parlent autant en anglais qu'ils le prétendent. Toutefois, l'anglais étant une matière obligatoire même bien souvent à l'université, et les étudiants révisant souvent ensemble, ces derniers considèrent probablement ces moments d'apprentissage et de révisions comme des interactions en langue anglaise. De plus, je pense que la mobilité des étudiants (les Taiwanais ayant effectué un séjour à l'étranger, et les étrangers venant étudier à Taiwan) ainsi que l'Internet expliquent également les déclarations des étudiants de français.

Concernant la langue française, la dyade *enquêtés-frères et sœurs* ainsi que celle *enquêtés-famille éloignée* indiquent des pourcentages nuls des pratiques habituelles, en revanche celle *enquêtés-amis* s'élève à 3,8%. Il s'agit de pourcentages très faibles, mais qu'en est-il de la dyade *enquêtés-professeurs* ?



Ce graphique montre que 98,3% des étudiants déclarent s'adresser à leurs enseignants en langue chinoise, puis 12,7% à le faire en anglais et 11,3% en français. Les étudiants ne cachent pas qu'ils emploient essentiellement le chinois avec leurs enseignants plutôt que l'anglais et le français. D'un autre côté, les professeurs natifs ne sont pas très nombreux, et ne parlent probablement pas tous couramment le chinois ce qui explique également le pourcentage du français.

Le pourcentage de 11,3% du français est assez positif compte tenu du fait que je me suis adressée aux apprenants en première et deuxième années au tout début de leur apprentissage. Finalement, en comparaison, le pourcentage de l'anglais est assez peu représentatif dans la mesure où c'est une langue que tous les étudiants apprennent depuis l'école primaire, et qui fait partie, le plus souvent, de la biographie langagière des enseignants d'université (du moins d'après les entretiens de cette recherche).

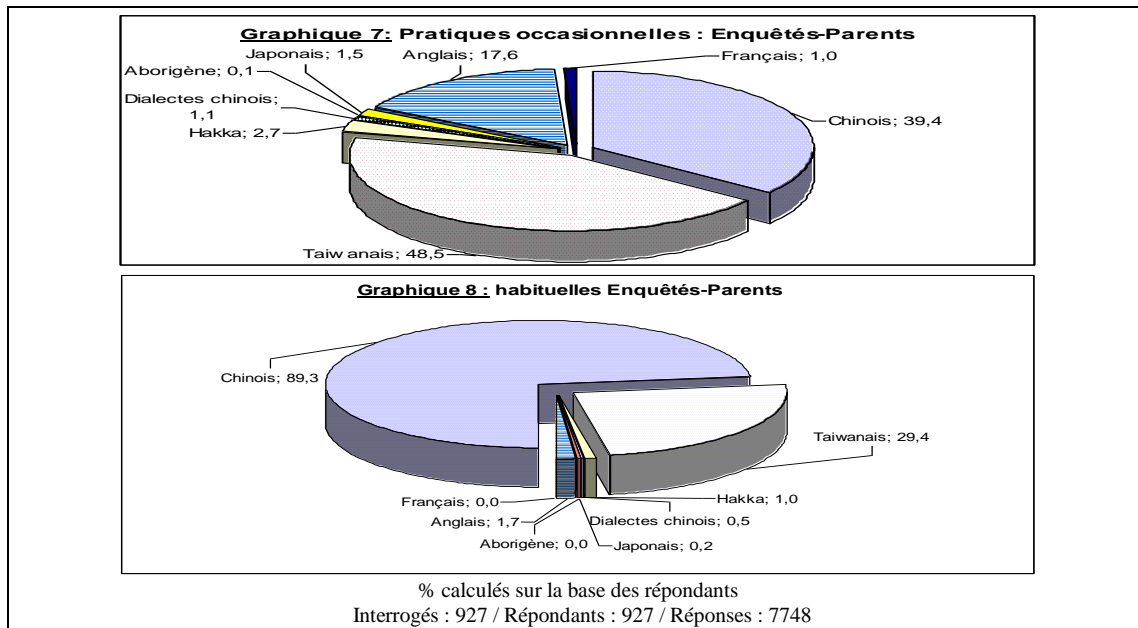
6.1.2. Pratiques occasionnelles des étudiants

Dans cette partie, j'exposerai les déclarations des apprenants de français à propos de leurs pratiques langagières occasionnelles en les opposant à celles qui leur correspondent dans les pratiques habituelles. Pour que les résultats apparaissent facilement un graphique sera systématiquement proposé pour ne pas à avoir à se référer aux annexes.

La plupart du temps, seuls les termes : *chinois, taiwanais, hakka, langues aborigènes, dialectes chinois, anglais* et *français* y apparaîtront.

La dyade enquêtés-parents :

Les graphiques n°7 et 8 mettent très bien en valeur la différence entre les pratiques langagières occasionnelles et habituelles de la dyade enquêtés-parents.



Ainsi, le taiwanais étant visiblement beaucoup plus utilisé de façon occasionnelle, par conséquent, le pourcentage de la langue chinoise baisse. Finalement ce sont toutes les langues, en dehors du chinois qui voient leurs pourcentages augmenter.

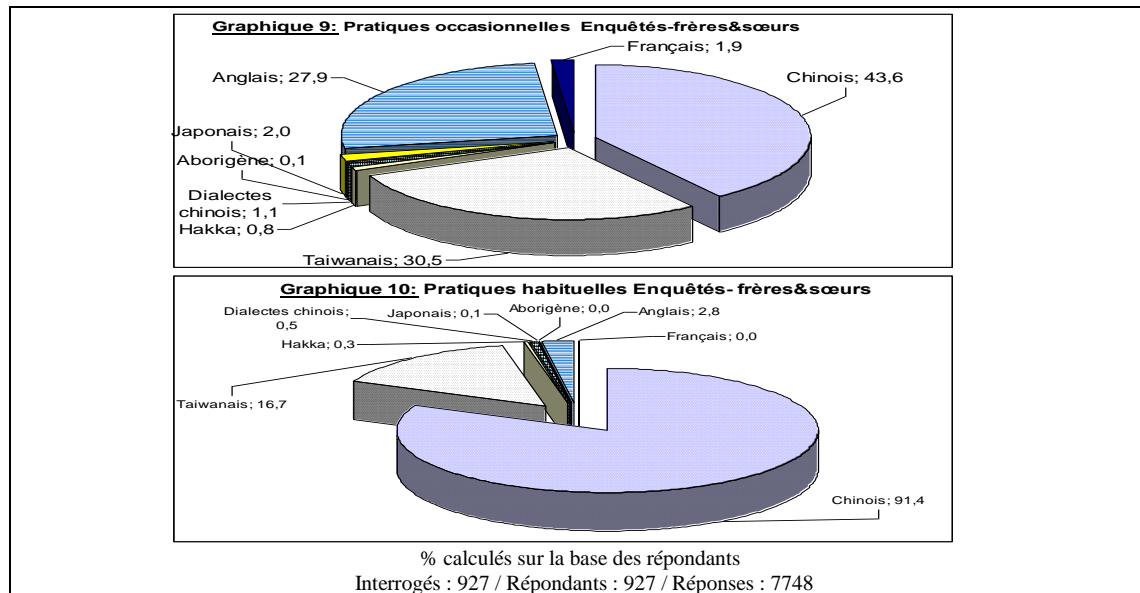
Ceci est une donnée intéressante car cela signifie que le chinois n'est pas l'unique langue des jeunes Taiwanais et que ces derniers parlent le taiwanais, un peu le hakka, des dialectes chinois et le japonais (même le français fait une timide apparition). A propos du japonais, concurrent le plus important dans le choix des langues au lycée et à l'université, il n'est finalement pas autant pratiqué de façon occasionnelle que l'on aurait pu le supposer en raison des faits historiques et économiques qui lient Taiwan au Japon.

Bien entendu, la langue anglaise, qui était déclarée être employée de façon habituelle par 1,7% des enquêtés, arrive à 17,6%. Constat peu étonnant dans la mesure où, faisant partie des matières obligatoires au concours d'entrée à l'université et étant considéré comme

primordial sur le marché des langues à Taiwan, l'anglais est largement plébiscité par les parents qui souhaitent que leurs enfants le maîtrisent parfaitement.

La dyade enquêtés-frères&soeurs :

Dans les graphiques n°9 et 10, plusieurs éléments attirent l'attention :



Tout d'abord, le pourcentage du chinois dans les déclarations des apprenants à propos de leurs pratiques langagières occasionnelles est de 43,6% alors que 91,4% déclarent l'utiliser dans leurs pratiques habituelles. Le hakka augmente sensiblement, mais avec les langues aborigènes, le nombre de locuteurs est presque inexistant. A propos des langues aborigènes, il faut souligner qu'elles sont très peu présentes dans mon échantillon ; probablement parce que les zones où j'ai enquêté ne sont pas les lieux privilégiés pour trouver de tels locuteurs, même si les zones des universités d'I-Shou (dans le sud à la lisière des régions montagneuses de Kaohsiung) et de Chi Nan (dans les montagnes, non loin de Puli dans le centre de l'île) sont limitrophes des régions peuplées par les aborigènes. De surcroît, diverses études sociolinguistiques¹³⁶ démontrent que le nombre de leurs locuteurs est de plus en plus faible, et que leurs langues tendent à disparaître. Il faudra donc prêter

¹³⁶ Cf. Huang XuanFan 黃宣範, 2004, yuyan shehui yu zuqun yishi taiwan yuyan shehuixue de yanjiu 語言社會與族群意識台灣語言社會學的研究, Taipei 台北, Wenhechuban 文鶴出版.

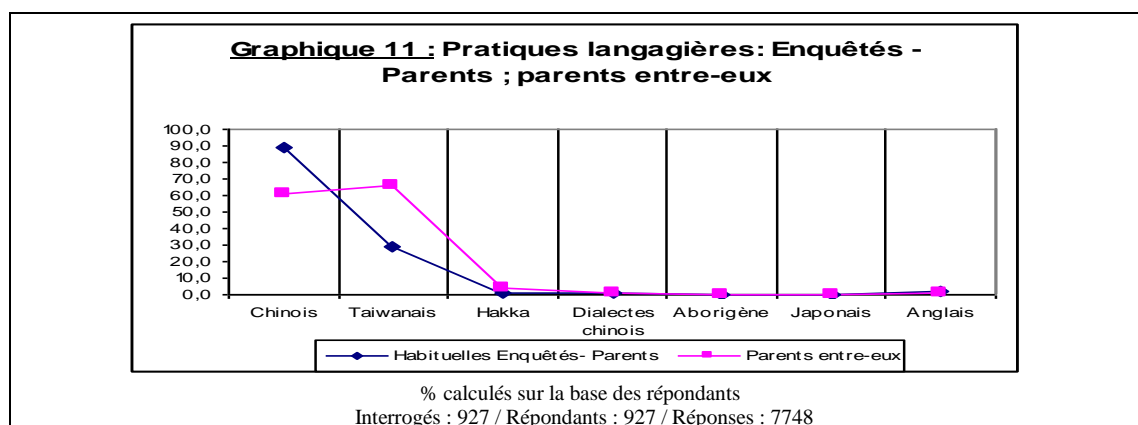
attention aux dyades *enquêtés-grands-parents* (côté paternel puis maternel) qui indiqueront peut-être une telle tendance.

Par ailleurs, alors que 30,5% des enquêtés déclarent parler en taiwanais occasionnellement avec leurs frères ou sœurs, ils ne sont plus que 16,7% dans les pratiques habituelles. Ce qui attire l'attention sur le chinois qui conserve le plus fort pourcentage tout en accusant un net recul dans les déclarations occasionnelles. Cette situation est-elle favorable à une autre langue ?

Seule une langue en profite réellement : la langue anglaise qui fait une entrée remarquable puisqu'elle ne comptabilise que 2,8% des déclarations des pratiques habituelles des enquêtés, tandis que 27,9% d'entre-eux déclarent la pratiquer occasionnellement avec leurs frères ou sœurs. Il faudrait, dans une future recherche de terrain, observer dans quelles mesures l'anglais est véritablement usité occasionnellement par rapport aux autres langues de Taiwan.

6.1.3. Pratiques habituelles des parents des étudiants

Pour commencer, il convient d'observer les dyades des pratiques langagières *enquêtés-parents* et celle des *parents-parents*, le graphique suivant résume les tendances :

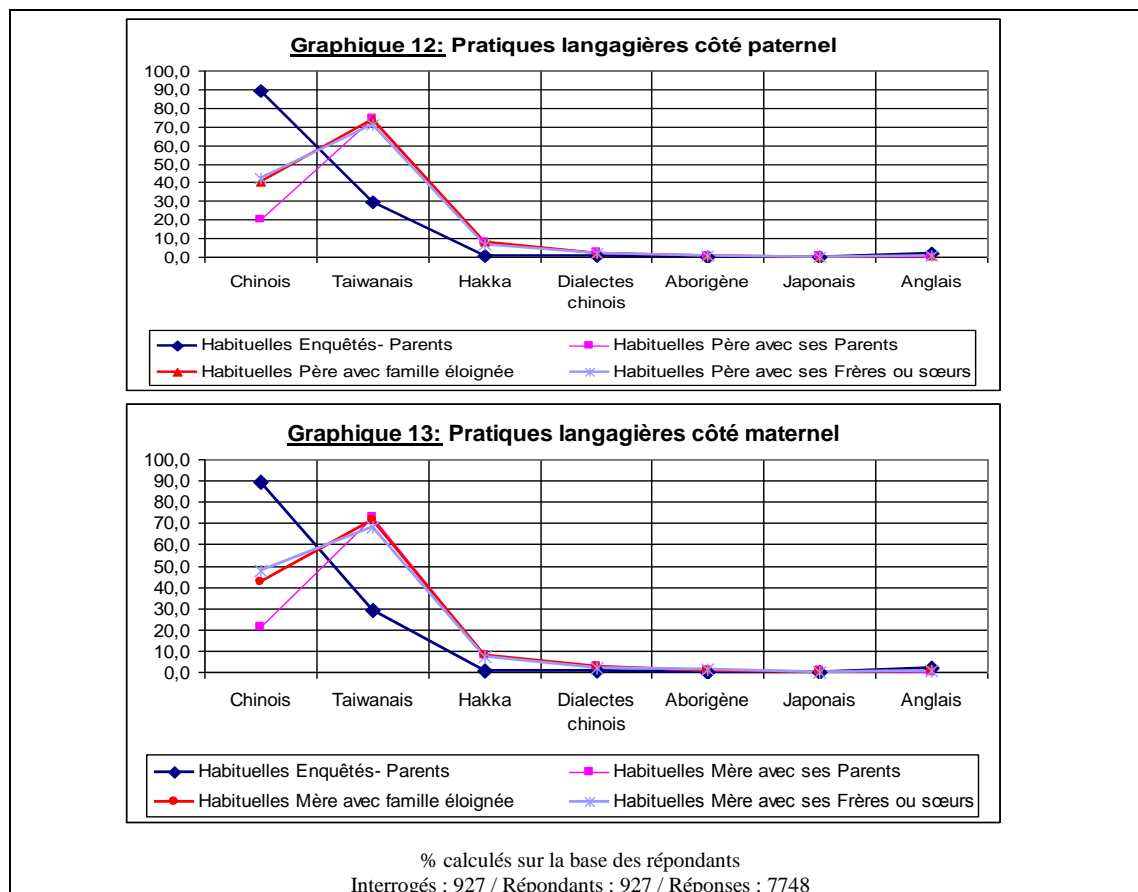


Les enquêtés sont 89,3% à déclarer parler à leurs parents en chinois, et d'après les déclarations, ces derniers sont 61,5% à se parler entre-eux en chinois. En effet, dans la dyade *parents-parents*, le taiwanais (65,8%), le hakka (4,1%), les dialectes chinois (1,1%) les langues aborigènes et japonaise (0,2%) présentent des pourcentages plus élevés que

dans la dyade *enquêtés-parents*. En revanche, l'anglais est sensiblement plus élevé dans cette dernière dyade par rapport aux langues aborigènes et japonaise. Il est pour le moment possible de conclure que les parents privilégient avant tout le chinois plutôt qu'une autre langue de Taiwan avec leurs enfants.

Ces pourcentages ne font que refléter le marché des langues à Taiwan : les langues aborigènes et le hakka ne sont pas perçus comme « utiles à l'ascension sociale et économique » dans la société taiwanaise. En revanche, le minnanais a davantage les faveurs des Taiwanais depuis qu'il est exploité pour revendiquer l'identité taiwanaise ainsi qu'une certaine autonomie de Taiwan par rapport à la puissante Chine continentale qui ne cesse de menacer l'île.

Je propose d'observer à présent, les pratiques langagières habituelles de façon plus détaillées. Je commencerai par deux graphiques résumant les pratiques langagières du côté paternel puis du côté maternel. Une description et un commentaire en seront proposés.



En observant les pratiques langagières du côté paternel puis du côté maternel, l'on constate que toute l'histoire linguistique de Taiwan se reflète dans ces pourcentages.

En effet, concernant la langue chinoise dans le premier graphique côté paternel, on remarque d'après les déclarations des étudiants, qu'ils sont 20,2% à déclarer s'adresser à leurs parents en chinois, tandis que 42,4% des pères s'adressent à leurs frères et sœurs en chinois, et 40,5% à leur famille éloignée. Inutile de répéter les pourcentages du côté maternel, mais les tendances sont similaires.

En résumé, n'ayant pas été (ou très peu) scolarisée en chinois, la génération la plus ancienne ne parlait pas cette langue, il s'agit des grands-parents des enquêtés. Avec la génération intermédiaire et la scolarisation imposée en chinois par le gouvernement des nationalistes, les Taiwanais ont commencé à délaisser leurs langues au profit du chinois, il s'agit des parents des enquêtés. Et enfin, la plus jeune génération de cette enquête parle davantage le chinois que les autres générations car leurs parents ont eu tendance à favoriser leur apprentissage du chinois afin qu'ils réussissent leurs études.

Le schéma est le même pour toutes les langues, mais le pourcentage le plus élevé est celui du taiwanais dans la dyade *père-avec ses parents*. De toutes les langues évoquées dans cette étude, le taiwanais est effectivement la langue de Taiwan la plus parlée dans les déclarations puisque 74,2% des enquêtés déclarent que leurs pères s'adressent à leurs parents en taiwanais (73,1% concernant leurs mères). Cependant les enquêtés ne sont plus que 29,4% à déclarer le parler de façon habituelle avec leurs parents, cette chute de pourcentage est vertigineuse et on constate que le chinois tend à remplacer le taiwanais. Or, comme l'indiquent les deux graphiques, le taiwanais n'est pas le seul à en être affecté. En effet, le hakka, les dialectes chinois ainsi que les langues aborigènes déclinent très nettement.

A ce propos, j'ai écrit dans le § 6.1.1 que le recul des langues aborigènes était très visible dans le graphique 4. En observant les réponses¹³⁷ relatives aux pratiques habituelles des parents, on constate que la dyade *père avec ses parents* obtient 0,5%, et celle *mère*

¹³⁷ Cf. tableaux 1 et 3, Annexe IV.

avec ses parents 0,8%, pendant que dans les pratiques habituelles des enquêtés, les dyades *enquêté avec ses grands-parents paternels* et *mère avec ses parents* obtiennent exactement 0,2% dans les deux cas. Les langues aborigènes sont donc effectivement en régression.

Le dernier élément de cette enquête, visible dans les graphiques 12 & 13, concerne le japonais : parmi nos enquêtés il y a très peu de locuteurs japonophones. Il est possible, que les grands-parents des enquêtés, étant trop jeunes au moment de la colonisation japonaise, n'aient pas été scolarisés en japonais. D'un autre côté, les enquêtés, dont les grands-parents sont déjà décédés, n'ont bien entendu pas présenté les langues que ces derniers utilisaient de leur vivant. Cependant, malgré le faible pourcentage, il semble que le japonais se maintienne « relativement bien » dans les pratiques occasionnelles. Il faut souligner que cette langue semble liée à des représentations très positives : par exemple, mes collègues taiwanais m'ont rapporté lorsque j'enseignais à Wenzao, que les personnes âgées disent souvent que pendant la période de colonisation japonaise l'ordre et la sécurité régnaient ; quant aux jeunes, le Japon est pour eux synonyme de réussite économique, technologique mais aussi de détente (karaoké, jeux vidéos, musique, séries et films japonais, etc..).

Pour conclure, il est tout à fait légitime de se demander si les récentes politiques linguistiques éducatives parviendront à freiner la disparition du taiwanais et des autres langues de Taiwan. Mais compte tenu des informations exposées dans la première partie, le doute est possible. Maintenant que les langues présentes dans le répertoire linguistique des étudiants enquêtés ont été mentionnées, il est temps de passer à l'usage qu'ils en font durant leur apprentissage du français.

6.2. De l'usage des langues lors de l'apprentissage

Même si les résultats des analyses ne montrent pas combien d'individus interrogés dans cette enquête sont bilingues, j'ai choisi de calculer les pourcentages sur la base des répondants afin de tenter de dévoiler malgré tout leur bilinguisme. Les apprenants taiwanais ont donc dans leur répertoire plusieurs langues, il s'agit à présent de dégager s'ils en font usage lorsqu'ils apprennent le français.

Un tel objectif, impose que l'on prenne en compte, le cas échéant, certains travaux sur les stratégies¹³⁸ et sur les styles¹³⁹ d'apprentissages. J'exploiterai essentiellement ceux de Cyr (1991) pour les stratégies d'apprentissage¹⁴⁰ qui, lui-même, privilégie les recherches de O'Malley et Chamot, Oxford et Rubin; et me baserai parfois sur les travaux de De La Garanderie (1987) pour les styles d'apprentissage.

Je commencerai par exposer les résultats de l'enquête à propos des reformulations lors de l'écoute puis celles pendant la lecture d'une consigne en français. Seront ensuite abordés : la question de l'utilisation du chinois en classe, la traduction des mots nouveaux, la prise de notes des mots nouveaux, la compréhension du système et du fonctionnement du français en le comparant ou non à d'autres langues, et pour finir, l'usage de dictionnaires monolingue et bilingue.

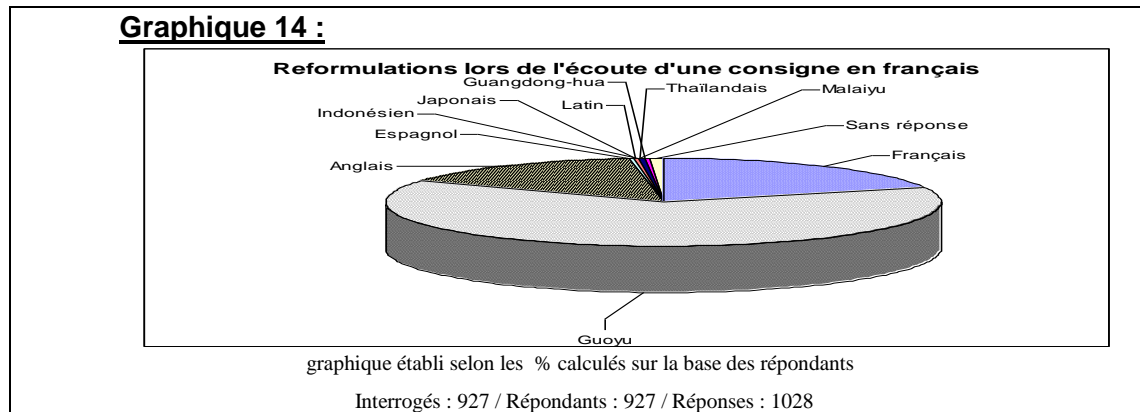
¹³⁸ Le terme de « stratégie » revêt plusieurs acceptions, j'adopte celle que propose Cyr (1991 : 4-5) à savoir : « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. (...) Ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection* ».

¹³⁹ Le domaine des styles d'apprentissage a longtemps été investi par les psychologues, mais depuis les années 70, les didacticiens des langues s'y intéressent également. Personnellement, je vais uniquement me tourner vers les travaux de La Garanderie qui distinguent les styles auditif, visuel et kinesthésique.

¹⁴⁰ Consciente que le terme de « stratégie » renvoie tantôt à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication selon les recherches, j'opte pour la typologie de O'Malley et Chamot. D'après Cuq (2003 : 225-226), ces derniers proposent de distinguer des stratégies métacognitives (correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage), des stratégies cognitives (correspondant au traitement de la matière à étudier) et des stratégies socio-affectives (impliquant une interaction avec une autre personne). Par ailleurs, même si le débat porte également sur la nature consciente ou inconsciente de l'emploi des stratégies d'apprentissage, je me baserai plutôt sur les réflexions de Cyr concernant l'exploitation des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition d'une L2 s'inspirant des recherches de O'Malley et Chamot, Oxford et Rubin.

6.2.1. Les reformulations lors de l'écoute d'une consigne en français

Pour savoir si les apprenants reformulent dans une autre langue une consigne en français qu'ils écoutent, il convient d'observer les résultats de la question n°7 du questionnaire avec le graphique ci-dessous :



Le *guoyu* (chinois) est visiblement pour 70,4% des apprenants de français la langue par laquelle ils passent en priorité. Pour 21,7%, le français est également utilisé, et l'anglais pour 16,5%. Toutes les autres langues présentent des pourcentages inférieurs à 0,4%.

Le pourcentage du français est intéressant dans la mesure où les étudiants interrogés débutent seulement leur apprentissage, par conséquent le recours à l'anglais aurait pu être supérieur dans les déclarations. Cependant, 21,7% disent reformuler en français la consigne écoutée en français. Cela signifie donc qu'ils essaient de comprendre l'énoncé, en se le répétant et en le reformulant afin de s'assurer d'une bonne compréhension. En reprenant les théories exposées par Cyr (1991), il est notable qu'en s'appuyant sur leurs acquis en français, en cherchant à reformuler et réemployer ce qu'ils ont appris, ces 21,7% d'apprenants utilisent la première stratégie d'apprentissage intitulée « *pratiquer la langue* » relevant des stratégies cognitives¹⁴¹. Selon l'auteur (1991 : 47), le fait de pratiquer la langue est une stratégie qui :

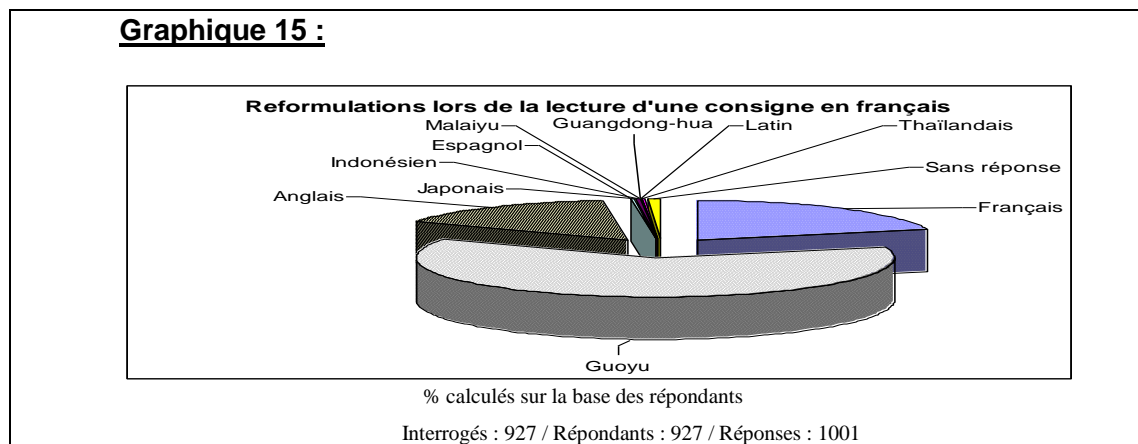
¹⁴¹ D'après Cyr (1991 : 42- 59) : « les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière d'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (...) elles sont au centre de l'acte d'apprentissage ». Les stratégies métacognitives « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ». Les stratégies socio-affectives « impliquent une interaction avec les autres ».

« inclut les comportements "répéter", "pratiquer les sons et les graphies en situation formelle" et "pratiquer en situation naturelle" (...) La pratique peut inclure d'autres types de comportements, tels se parler à soi-même dans la langue cible, répondre silencieusement aux questions posées à d'autres en salle de classe, répéter à haute voix. »

De surcroît, il ne semble pas que les 70,4% des apprenants passant par le chinois y recourent, cela suggère au contraire qu'ils emploient plutôt une stratégie de communication de type compensatoire. Ces informations permettent d'indiquer que dans ce cas les apprenants ne sont pas encore assez préparés à la stratégie « pratiquer la langue ».

6.2.2. Les reformulations pendant la lecture d'une consigne en français

Les résultats de la question n°8 permettent de découvrir si les apprenants reformulent dans une autre langue une consigne en français qu'ils lisent ; le graphique suivant récapitule les données :



Comme dans le précédent paragraphe, la langue chinoise est la langue par laquelle 67,1% déclarent passer pour reformuler une consigne lue en français. Le français, toujours en seconde position, obtient 22,3%. L'anglais, conservant sa troisième position, a un pourcentage de 16,6%. Dans cette situation, les apprenants ayant un profil visuel sont favorisés puisqu'il s'agit de la lecture de l'énoncé, or les tendances observées sont les

(locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».

mêmes en ce qui concerne la reformulation lors de l'écoute ou de la lecture d'une consigne en français.

Il semblerait donc que les apprenants emploient en grande majorité une stratégie de communication de type compensatoire dans les deux cas, ce qui est normal puisqu'il s'agit de débutants. Ces informations confirment également que certains privilégient la stratégie « pratiquer la langue » sur laquelle ils peuvent compter. Il s'agit alors en tant que formateur, d'aider les apprenants à développer cette stratégie tout en étant bien entendu conscient que les apprenants ayant un profil auditif¹⁴² sont privilégiés lors de l'écoute de l'énoncé, pendant que les apprenants au profil visuel le sont lors de sa lecture.

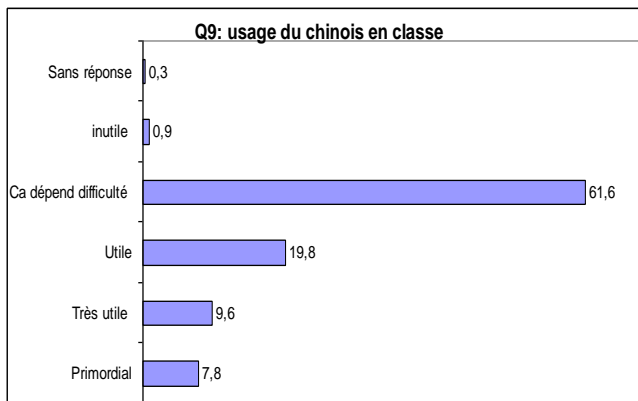
En guise de conclusion provisoire, le chinois est avant tout employé par les apprenants, puis le français et ensuite l'anglais. Les enquêtés étant tous relativement débutants en français, ces données ne sont pas surprenantes. Il faudrait toutefois se demander si cela ne freine pas les apprenants dans leurs études de français puisque les langues chinoise et française sont très éloignées l'une de l'autre. D'ailleurs, certains enseignants dans leurs entretiens trouvent que les apprenants ne font pas systématiquement de liens entre le français et l'anglais qui sont plus proches. De plus, il semblerait que les enseignants utilisent la ressemblance entre les deux langues essentiellement pour le lexique, et ensuite, pour la syntaxe. Il s'agira de voir dans le § 6.2.6 ci-après, quelles sont les réponses des étudiants à propos de ces deux derniers éléments.

6.2.3. L'utilisation du *guoyu* en classe

Pour connaître ce que pensent les apprenants de l'usage du chinois en classe il convient d'observer le tableau récapitulatif des résultats de la question n°9, ainsi que celui de la question n°14 :

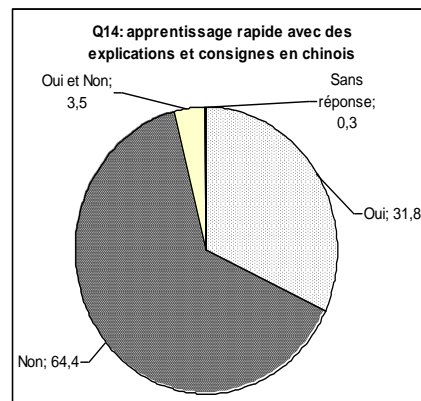
¹⁴² En effet, la question portant sur **l'écoute** d'un énoncé au § 6.2.1, les résultats ne peuvent être qu'en faveur des apprenants ayant un style d'apprentissage auditif, tandis que dans ce paragraphe la question porte sur **la lecture** d'un énoncé (favorisant les individus qui ont un style d'apprentissage visuel).

Graphique 16 :



% calculés sur la base des 927 répondants
Interrogés : 927 / Répondants : 927 / Réponses : 927

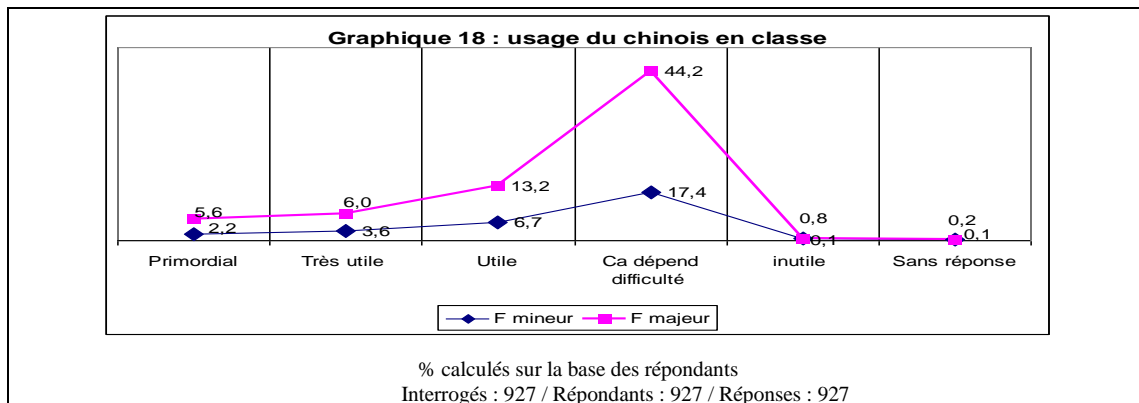
Graphique 17 :



% calculés sur la base des 927 répondants
Interrogés : 927 / Répondants : 927 / Réponses : 927

Dans le graphique n°17, 64,4% des étudiants ne pensent pas qu'ils apprendraient plus rapidement si les énoncés et les explications du manuel étaient en chinois contre 31,8%. Dans les réponses (graphique n°16) de la question fermée n°9 qui demandait aux apprenants ce qu'ils pensaient de l'usage du chinois en classe, les pourcentages concernant la totalité des universités indiquent que seulement 7,8% des apprenants estiment que le chinois est *primordial* en classe, et 9,6% le considèrent *très utile*.

Il semble donc que les déclarations des apprenants restent assez mesurées car ils sont uniquement 0,9% à le trouver parfaitement *inutile*, 19,8% à le trouver *utile*. Pour finir, *ça dépend de la difficulté* est plébiscité par 61,6% des apprenants. Ces pourcentages pourraient varier en fonction de la situation d'études des apprenants. Ainsi, afin de vérifier si les tendances diffèrent quand les étudiants sont en français majeur ou mineur, le graphique suivant a été élaboré.



Ce graphique indique que « les français en majeur et en mineur » ont des courbes ayant les mêmes tendances, et il est fondamental de signaler qu'il n'y a pas de différence dans les deux cas. De plus, en observant les courbes des premières années et des deuxièmes années en majeur¹⁴³ et en mineur, on constate encore que la tendance est toujours identique. Ce qui est étonnant puisque l'on pourrait s'attendre à des pics pour les catégories *primordial* et *très utile* avec des débutants.

Cela suggère donc à ce stade d'analyse des réponses des apprenants, que ces derniers ne sont pas tellement dépendants de la langue chinoise, et qu'ils en feraient usage en fonction des difficultés rencontrées.

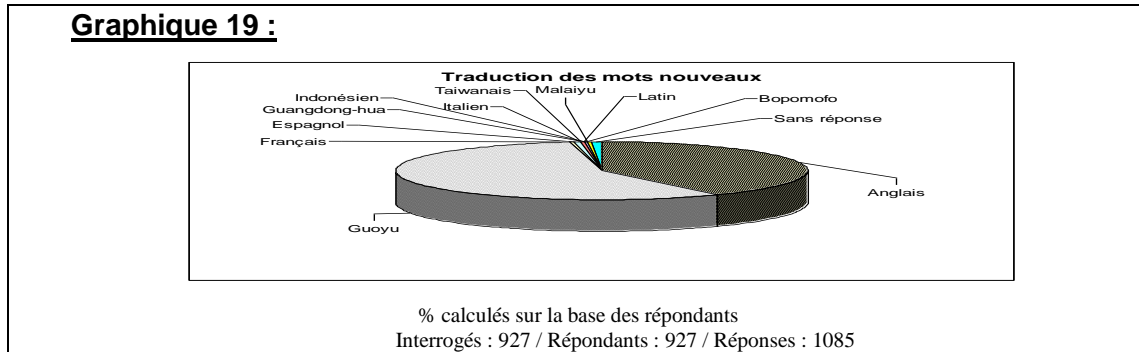
Par ailleurs, en observant la totalité des réponses des apprenants, toutes universités confondues, à la question n°14 dans laquelle il était demandé s'ils pensaient que leur apprentissage du français serait plus rapide avec des consignes et des explications en chinois dans le manuel, ils ont nettement répondu « non » comme l'indique le graphique 17.

Bien entendu, il ne faut pas négliger le nombre d'apprenants à la question n°9 ayant répondu « *primordial, très utile et utile* » ainsi que les 31,8% d'apprenants estimant que « *oui ils apprendraient plus rapidement avec des consignes et des explications en chinois* ». Pour ces derniers, il demeure nécessaire d'employer le chinois en classe, et la stratégie la plus judicieuse semble être l'usage assumé mais modéré de cette langue. En effet, d'après les entretiens avec les enseignants, le recours exclusif au français ne paraît pas la meilleure des méthodes, d'un autre côté, les déclarations des apprenants montrent que le chinois doit être employé selon le degré de difficulté.

¹⁴³ Cf. annexe IV.

6.2.4. La traduction des mots nouveaux

Pour connaître les langues par lesquelles les apprenants passent face à un mot français nouveau, il convient d'observer les résultats de la première question de la question n°10 du questionnaire avec le graphique ci-dessous :



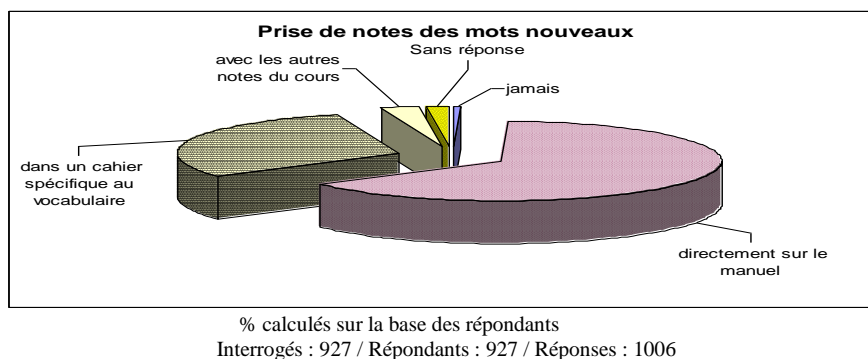
66,7% déclarent chercher la traduction d'un mot français en chinois, 47,4% en anglais, et tous les autres pourcentages concernant les diverses langues sont tous inférieurs ou égaux à 0,5%. D'ailleurs, le français n'obtient que 0,4% et se place même derrière l'espagnol¹⁴⁴. Cela semblerait signifier que l'usage du dictionnaire monolingue ne soit pas fréquent, et que les étudiants cherchent avant tout à comprendre rapidement le sens. Par ailleurs, avoir la traduction d'un mot dans une langue que l'on maîtrise sécurise beaucoup l'apprenant. Il faudra confronter ces résultats à ceux qui seront exposés dans le § 6.2.7 qui traite de l'usage des dictionnaires.

6.2.5. La prise de notes des mots nouveaux

La seconde question de la question n°10 du questionnaire, interroge les apprenants sur la prise de notes des mots nouveaux. Il s'agit de connaître le support sur lequel ils organisent leur prise de notes. Le graphique suivant récapitule leurs déclarations :

¹⁴⁴ A l'université ChiaoTung, j'ai pu avoir de véritables conversations en classe avec les étudiants après et avant la passation du questionnaire. Ainsi, sous l'impulsion des directives du professeur, les étudiants se sont exercés à se présenter à moi en français. C'est de cette façon que certains m'ont dit avoir vécu en Amérique latine (Argentine et Chili) pendant plusieurs années. Ces derniers parlaient visiblement très bien espagnol et il n'est pas étonnant que le pourcentage de leurs réponses devance le français.

Graphique 20 :



Les apprenants sont 70,1% à déclarer noter les nouveaux mots (et probablement leur traduction) directement sur le manuel, 32,8% dans un cahier spécial, 3% avec les autres notes de cours, 0,6% à ne jamais noter, et enfin 1,9% n'ont pas répondu à cette question.

La façon dont les étudiants taiwanais prennent leurs notes est très révélatrice des procédés auxquels ils ont été habitués pour apprendre la langue chinoise. En effet, dans la première section (Cf. § 1.5.1. 2), j'avais indiqué dans l'analyse des manuels de chinois, que ces derniers étaient conçus de façon à recevoir les annotations des élèves. Il n'est donc pas étonnant qu'ils perpétuent cette habitude à l'université lorsqu'ils apprennent le français. D'ailleurs, je montrerai que cela a également des conséquences sur les commentaires négatifs de la mise en page des manuels de FLE.

« Prendre des notes » est une stratégie cognitive que Cyr (1991 : 49) considère comme rentable si elle est associée à celles de « grouper » et « réviser ». Il souligne en effet, qu'avec des élèves ayant des difficultés à réviser il est très utile que les enseignants les amènent à mettre de l'ordre dans leurs notes. En effet, ordonner, classer ou étiqueter selon des catégories peut aider les apprenants à assimiler les éléments.

D'après les entretiens de mon enquête, les professeurs ne semblent pas être particulièrement attentifs à la manière dont les apprenants prennent des notes : la plupart déclarent que ce n'est pas de leur ressort. Parmi tous les entretiens, celui de P9 (E9, L. 316-322) est le seul dans lequel il est visible que l'enseignant invite explicitement les apprenants à acquérir de bonnes stratégies de prise de notes, via le classement et le regroupement. En

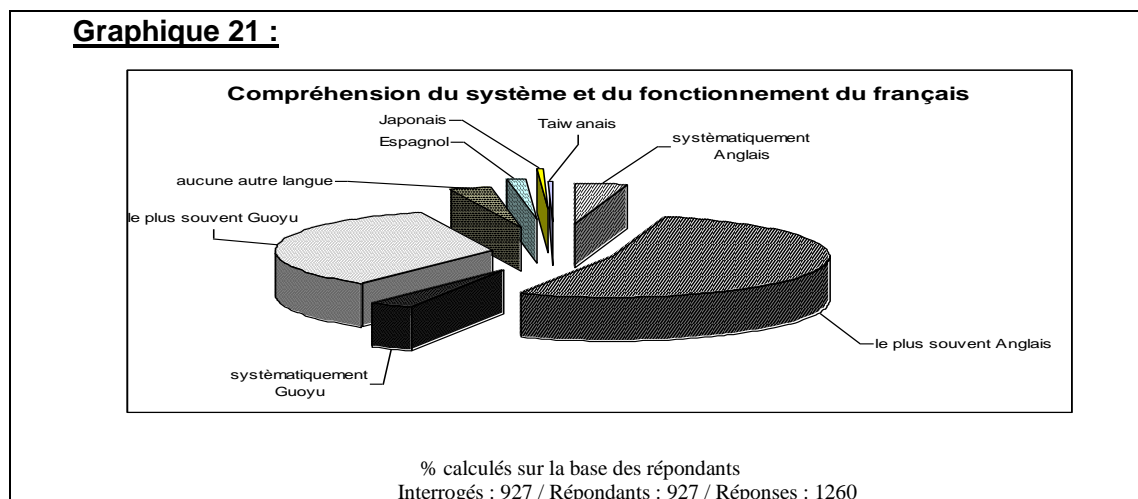
effet, ce professeur incite les apprenants à inscrire dans un cahier ou sur des cartes le nouveau vocabulaire, les apprenants peuvent y déposer au choix la traduction ou bien faire un dessin.

La démarche de P9 paraît tout à fait justifiée lorsque l'on observe les résultats indiqués dans le graphique 20 qui suggèrent que les apprenants de première et deuxième années de français n'ont pas de technique efficace de prise de notes des nouveaux mots. Ainsi, la grande majorité (70,1%) note directement sur le manuel les nouveaux mots, et seulement 3% avec les autres notes de cours, tout cela semble montrer qu'ils ne les classent pas, ni ne les regroupent. Par contre, 32,8% déclarent les noter dans un cahier spécifique, ces apprenants indiquent donc qu'ils les classent et ont tendance à les grouper.

Il s'agit en tant que formateur d'être vigilant même si les apprenants sont à l'université car cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont tous capables de bien classer, regrouper les éléments, ni de prendre efficacement des notes. Dans le cadre d'un tutorat, ou comme le fait P9 par ses directives, il semble pertinent de les aider à bien les acquérir.

6.2.6. La compréhension du système et du fonctionnement du français

Les résultats de la question n°11 révèlent si les apprenants comparent avec d'autres langues afin de comprendre le système et le fonctionnement du français ; le graphique suivant résume les données :



Dans les § 6.2.1 & 6.2.2, puis dans le § 6.2.4, le chinois était la langue vers laquelle se tournaient la plupart du temps les apprenants, donnant l'impression qu'ils plébiscitaient essentiellement le chinois. Cependant, d'après le graphique ci-dessus, ce n'est visiblement pas le cas ni pour le chinois ni pour l'anglais qui obtiennent respectivement 4,9% et 5,2% des sondages et qui ne seraient pas systématiquement utilisées. Ceci va donc dans le même sens que les propos de certains enseignants qui soutiennent qu'ils ont du mal à comparer consciemment et spontanément avec les autres langues de leur répertoire.

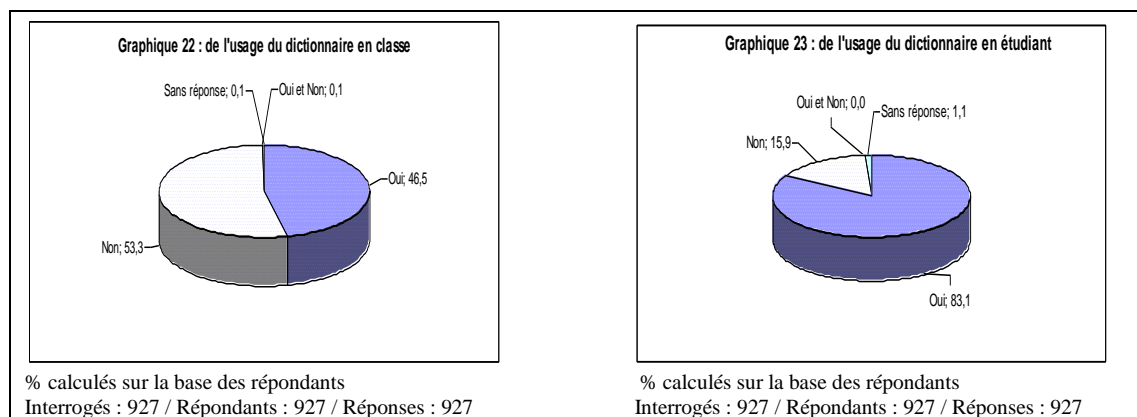
Toutefois, les apprenants sont 71,6% à déclarer comparer *le plus souvent avec l'anglais* afin de comprendre le système et le fonctionnement du français. Il est incontestable que les apprenants sont sensibles au fait que les langues françaises et anglaises sont suffisamment proches l'une de l'autre pour permettre de comparer leur fonctionnement et leur système.

Cependant, ils sont 46,3% à le faire *le plus souvent avec le chinois*. Ce pourcentage va également dans la même direction que les autres données puisque le chinois est leur langue de référence. Cependant, le chinois présentant de nombreuses différences avec le français, les étudiants sont moins enclins à se tourner vers cette langue pour comparer le système et le fonctionnement du français.

Par ailleurs, ils sont 4,3% à dire ne comparer le système et le fonctionnement du français avec aucune autre langue. Pour ceux qui parlent ou ont des connaissances en espagnol ils sont 1,7% à l'utiliser. Le japonais obtient 0,8% et le taiwanais 0,4%. Face à ces derniers pourcentages, il est possible de conclure que les apprenants n'exploitent que très peu les autres langues de leur répertoire linguistique en dehors de l'anglais et du chinois.

6.2.7. L'usage de dictionnaires monolingue et bilingue

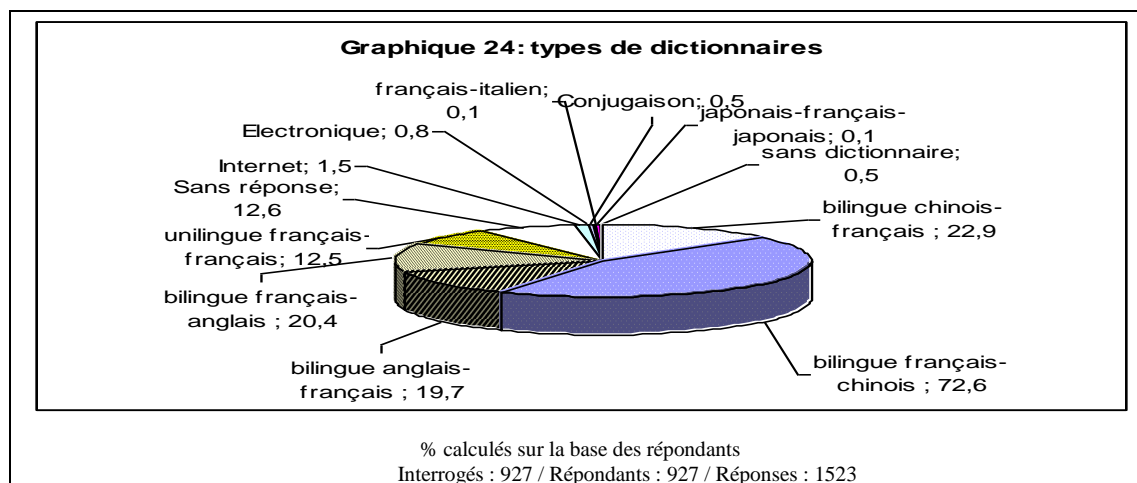
Certains articles véhiculent l'image¹⁴⁵ de l'apprenant asiatique toujours penché sur son dictionnaire en classe de français, il s'agit de vérifier si c'est le cas en se basant sur les déclarations des enquêtés aux première et deuxième sous-questions de la question n°12 :



Le premier graphique indique qu'un peu moins de la moitié des étudiants (46,5%) consultent un dictionnaire en classe, tandis que les autres (53,3%) le nient. Il est bon de rappeler que la plupart des professeurs interrogés n'interdisent absolument pas la consultation des dictionnaires en cours. Ces résultats laissent penser que la moitié des apprenants éprouvent le besoin en classe de consulter un dictionnaire pour pallier un problème de compréhension ou pour satisfaire un besoin.

Par ailleurs, l'autre graphique souligne que la grande majorité (83,1%) les manipule pour étudier, et 15,9% des étudiants interrogés déclarent ne pas en utiliser. Si on compare ces pourcentages avec ceux du graphique n°24 ci-dessous, 12,6% n'ont pas donné de réponses suggérant qu'ils n'ont peut-être pas investi dans l'achat personnel d'un dictionnaire.

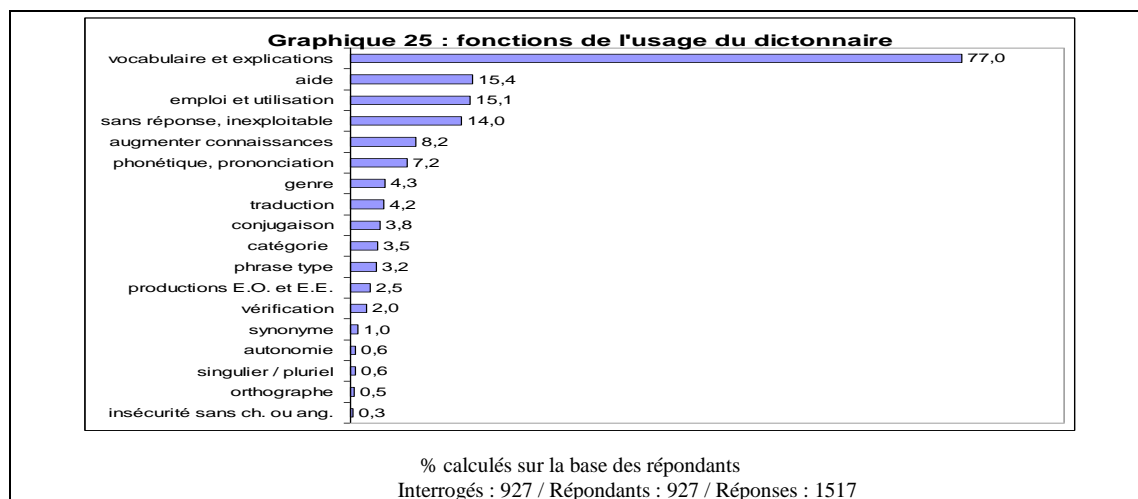
¹⁴⁵ Cf. notamment J.-M. Robert (2002), B. Bouvier (2002)



Ce graphique montre que les dictionnaires les plus consultés sont : français-chinois (72,6%), chinois-français (22,9%), français-anglais (20,4%), anglais-français (19,7%) et unilingue français (12,5%). Les apprenants favorisent le dictionnaire français-chinois, ce qui confirme l'usage massif du chinois des précédentes réponses, l'anglais étant bien entendu l'autre langue à laquelle ils se réfèrent.

Il faut être attentif ici au pourcentage des sans réponses (12,6%) qui est très légèrement supérieur à celui de l'usage du dictionnaire unilingue et ne peut être négligé. De plus, le graphique 25 à la page suivante, indique que 14% des apprenants ne donnent pas d'explications sur leur usage des dictionnaires. Je pense que parmi ces apprenants, beaucoup n'ont pas acheté de dictionnaire, ce qui signifie également qu'ils n'en n'éprouvent pas le besoin soit par manque d'intérêt vis-à-vis de leurs études de français, soit parce qu'ils n'en consultent pas de façon naturelle et spontanée.

En dehors de ces derniers, que cherchent les apprenants en consultant ces dictionnaires ? Afin de le savoir, il est pertinent d'observer le graphique montrant les réponses de la quatrième sous-question de la question n° 12 :



La grande majorité des apprenants (77%) déclare consulter les dictionnaires afin de chercher le vocabulaire nouveau et des explications, 15,4% parce que cela les aide dans leurs études et 15,1% afin de trouver les emplois et l'utilisation des mots qu'ils cherchent. Les apprenants sont 8,2% à manipuler les dictionnaires afin d'augmenter leurs connaissances, ceci est un très bon score suggérant qu'ils sont suffisamment motivés pour s'investir dans leurs études. En employant le dictionnaire avec de tels objectifs, les apprenants font encore une fois appel à une stratégie d'apprentissage : « *"la recherche documentaire" consistant à utiliser les sources de références au sujet de la langue cible* » (Cyr,1991 : 52).

Il faut toutefois indiquer que Cyr adresse aux enseignants une remarque primordiale, à savoir que certains étudiants ont peut-être besoin de savoir quand et comment utiliser le dictionnaire. Or, d'après les entretiens, aucun enseignant en dehors d'un seul, ne conçoit d'activité particulière autour du dictionnaire. Il faudrait réfléchir dans ce sens, et voir s'il est possible de créer une activité compatible avec les manuels de FLE employés en classe.

Bilan conclusif de la deuxième section

Dans le premier chapitre de cette section (chapitre 4), les résultats de la sixième question du questionnaire ont permis de dégager les motivations extrinsèques et intrinsèques des apprenants de français majeur et mineur. Cela a également fait ressortir des représentations largement positives sur le français et la France.

Dans le deuxième (chapitre 5), les entretiens des professeurs ont mis en évidence les langues parlées de façon habituelle ou occasionnelle par les enseignants permettant de montrer que le chinois est largement employé dans la majorité des situations de la vie quotidienne. Les professeurs ont bien entendu ouvertement déclaré utiliser le chinois pendant le cours de français pour donner des explications. Ils ont également justifié l'usage occasionnel qu'ils faisaient de l'anglais, afin de faciliter l'apprentissage du français, grâce aux ressemblances (et parfois aux divergences) grammaticales et lexicales. La plus marquante des informations de ces entretiens est celle de la timide entrée du taiwanais dans la salle de classe, utilisé de façon très rare certes, mais dont l'usage aurait été encore inconcevable une dizaine d'années plus tôt.

Pour finir, dans le dernier chapitre de cette section (chapitre 6), les apprenants de français déclarent, à propos des langues qu'ils parlent, employer essentiellement le chinois dans leurs pratiques langagières habituelles. Le taiwanais, le hakka, les autres dialectes ainsi que les langues aborigènes sont davantage visibles dans leurs pratiques occasionnelles. Concernant l'usage des langues lors de l'apprentissage, les apprenants privilégient le chinois pour reformuler les énoncés qu'ils écoutent ou lisent, mais le français arrive en seconde position dans le choix des langues. Ils expliquent que l'usage du chinois en classe est utile mais est fonction de la difficulté. De plus, ils estiment majoritairement qu'il n'est pas nécessaire de fournir des explications et des consignes en chinois dans les manuels de FLE. Dans la traduction des mots nouveaux, les apprenants passent avant tout par le chinois puis par l'anglais ; un nombre important déclare également qu'ils les notent

directement dans le manuel de FLE. En revanche, pour comparer le système et le fonctionnement du français avec une autre langue, ils emploient principalement l'anglais. En accord avec l'ensemble de ces réponses, ils signalent consulter en priorité les dictionnaires français-chinois puis anglais-chinois. Ces apports de l'enquête par questionnaire nous permettent d'aborder désormais la question des manuels dans la dernière section de cette thèse.

TROISIÈME SECTION

ASPECTS DIDACTIQUES DANS

L'ENQUÊTE : LES UTILISATIONS DES

MANUELS

Avant d'aborder directement la dernière section de cette thèse, je rappelle que dans la première section nous avons vu les cadres contextuel, méthodologique et théorique de l'enquête, j'ai également présenté les institutions qui ont accepté de m'accueillir ainsi que le déroulement et les conditions de l'enquête. Dans la deuxième section, j'ai tout d'abord présenté et interprété les réponses des étudiants ¹⁴⁶ concernant leurs motivations extrinsèques et intrinsèques à propos de leurs études de français majeur ou mineur. J'ai ensuite, à partir des entretiens avec les professeurs, mis en évidence les langues parlées de façon habituelle ou occasionnelle par les enseignants dans leur vie quotidienne mais aussi sur le lieu de travail avec les collègues ou en classe de langue. J'ai finalement présenté les déclarations des apprenants de français à propos des langues qu'ils parlent et qu'ils emploient dans leur vie quotidienne et pendant leur apprentissage du français.

Dans cette troisième et dernière section, en m'appuyant sur les réponses des apprenants, des enseignants et de mes propres expériences, je vais traiter la question des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à Taiwan. Ensuite, une grille d'analyse inédite va être présentée pour permettre l'analyse de trois manuels de FLE utilisés à Taiwan par les enquêtés. Et pour terminer cette analyse va être confrontée aux déclarations des apprenants et des enseignants sur l'évaluation de ces manuels.

¹⁴⁶ Cf. la sixième question du questionnaire. Le questionnaire vierge en chinois et traduit, ainsi que quelques questionnaires complétés par les étudiants sont reproduits dans l'annexe I.

Chapitre 7

Description et analyse des données de l'enquête sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Afin de compléter les apports de la précédente section, je commencerai en décrivant et en exposant les données de l'enquête au sujet des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à Taiwan.

Pour aborder la question de l'usage des méthodologies puis la façon dont les manuels sont perçus et employés par les enseignants je propose d'analyser les entretiens des professeurs dans le chapitre 7 ci-après.

7.1. De l'usage des méthodes à partir des entretiens avec les enseignants

Ce chapitre présentera les déclarations des enseignants à partir des entretiens. Il s'agira d'observer les pratiques de classe qui y sont révélées. L'analyse qui va suivre se fonde sur les travaux de Cicurel (2002) ainsi que sur ceux de Cadet & Causa (2005) qui ont constaté « que le répertoire didactique sur lequel les enseignants novices natifs du français s'appuient pour remplir leurs premières fonctions et tâches d'enseignant de FLE, apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaires issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle. Selon ces études, ce sont les modèles du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant»¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Cadet L., *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005, p.38.

Dans le cadre de cette thèse, des enseignants natifs et non natifs sont présents. Tout d'abord, je montrerai grâce aux entretiens quelles sont les méthodologies que les enseignants déclarent employer. Ensuite, les questions de mémorisation, pratique de l'oral, enseignement du lexique puis de grammaire, de prise de notes, d'exploitation ou non de documents audio-visuels, et d'évaluation seront abordées. Des justifications quant au choix des manuels seront avancées et, je terminerai par la vision des enseignants à propos des apprenants taiwanais. En guise de conclusion, je constituerai un panorama des pratiques des enseignants enquêtés afin de montrer s'il ressort des figures d'enseignants dans cette recherche.

7.1.1. Les approches communicatives

D'après la définition de Cuq (2003 : 24) : « La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer ». D'après l'auteur, il s'agit d'approches souples mettant l'accent sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques mais qui se font souvent au détriment d'articulation claire et de la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer.

Par rapport à la présente recherche, nous avons noté dans l'introduction et la première partie que Robert (2004) et d'autres auteurs avaient indiqué à maintes reprises que l'approche communicative ne fonctionne pas, ou très peu, avec les publics asiatiques. Que pensent les enseignants de français à Taiwan à propos des méthodologies, et surtout de l'approche communicative ? Quelles méthodologies emploient-ils en classe ? Je vais répondre à ces questions en exposant des extraits des entretiens les plus significatifs. Je propose maintenant de découvrir si les enseignants interrogés permettent de préciser ce qui va ou ne va pas dans cette approche ; ainsi dans l'entretien 3 P3 dit (E3,P3, L.198-213):

« 198 E : et est-ce que tu as constaté qu'il y a des méthodologies de FLE qui fonctionnent mieux

199 que d'autres ?

200 P3 : pas forcément mais pour la méthode communicative j'ai l'impression que c'est parce que

201 pour les publics asiatiques souvent on se trouve dans une grande classe
 202 **E** : oui !
 203 **P3** : déjà ça -ça influence beaucoup il est presque impossible que l'on pratique ce genre de
 204 méthode dans une grande classe
 205 **E** : ah oui à Wenzao la plupart du temps ils sont cinquante voir même soixante
 206 **P3** : oui même soixante oui c'est pas possible chaque élève il parle- il sort un mot en franç-
 207 une phrase en français et c'est déjà l'heure quoi
 208 **E** : oui tout à fait !
 209 **P3** : (en riant) et puis ils sont tellement nombreux
 210 **E** : oui le cours dure que cinquante minutes ? tout à fait
 211 **P3** : cinquante minutes et puis ils sont tellement nombreux même si on arrive à les diviser en
 212 quelques groupes mais ça c'est toujours très difficile de faire parler tout le monde et
 213 puis aussi ils n'ont pas l'habitude »

D'après ce professeur le problème semble essentiellement venir du très grand nombre d'apprenants dans une classe. Cet entretien pose de façon explicite la difficulté à faire parler des apprenants en effectif aussi important. Mais P3 souligne également que les apprenants taiwanais n'ont pas l'habitude de s'exprimer en classe. Deux autres entretiens abondent dans ce sens et dévoilent ce qu'il en est (E1, P1, L.69-76):

« 69 (....) L'approche
 70 communicative est plus difficile puisque les sinophones passent beaucoup par
 71 l'écrit pour apprendre une langue car à l'école, nous apprenons le chinois et
 72 l'anglais en privilégiant l'écrit. Bien entendu de plus en plus de professeurs au
 73 collège et au lycée essaient d'encourager les élèves à prendre la parole en
 74 cours, mais en général les étudiants n'y sont pas habitués. En plus, d'un point
 75 de vue social et familial, prendre la parole peut être mal vu ; il y a même un
 76 proverbe taiwanais qui dit "les enfants ont des oreilles, pas de bouche"... »

Ainsi, P1 pense que l'approche communicative ne fonctionne pas en raison de la culture éducative des apprenants. En effet, l'apprentissage du chinois et de l'anglais ayant pour principal objectif de faire des écoliers taiwanais des élèves réussissant aux examens d'entrée du collège, lycée et université, ces derniers passent davantage de temps sur l'écrit que sur l'oral. De plus, P1 explique que dans la société taiwanaise, les enfants ne sont pas plus habitués à ce qu'on les laisse s'exprimer en classe qu'en famille. Cette information est cruciale car elle a des conséquences évidentes sur le rapport que les apprenants taiwanais entretiennent avec l'oral ainsi que leur attitude lors des cours de français. D'autres éléments sont indiqués dans l'extrait suivant (E12, P12, L.91-95) :

« 91 **P12** Les étudiants préfèrent écrire plutôt que parler car ils ont peur de perdre la face
 92 alors l'approche communicative ne convient pas. Ils ont peur de faire des fautes
 93 quand ils s'expriment. L'autre problème est la compréhension audio, ils ont
 94 vraiment besoin de temps après avoir écouté un énoncé pour répondre, ils
 95 passent un certain temps à réfléchir à la réponse. »

Ce professeur pense qu'il y a deux raisons pour lesquelles l'approche communicative ne convient pas : les questions de la perte de la face et par extension de la peur de la faute. Ces points ne sont pas nouveaux en didactique, mais ce témoignage rappelle qu'il faut toujours y être vigilant. L'enseignant doit toujours garder à l'esprit que les apprenants font face à des angoisses légitimes au moment de prendre la parole, et qu'il doit leur permettre de les surmonter par diverses techniques de classe. La seconde raison avancée par P1 est que cette approche favorise la compréhension orale, or il a été dit auparavant que les apprenants taiwanais, de par leur culture éducative axée sur l'écrit, n'ont jusqu'à présent pas développé cette compétence. L'enseignant, sachant cela, doit aider les apprenants à développer leur compétence orale mais cela ne peut se faire de façon efficace que si les apprenants s'investissent dans leurs études de français.

Jusqu'à présent, les entretiens ont montré ce qui ne convient pas au public taiwanais par rapport à l'approche communicative. En revanche, l'exemple de l'expérience de P9 indique que l'approche communicative peut fonctionner avec ce public (E9, P9, L.600-618) :

« 600 **P9** : euh on a essayé de faire euh justement il y a deux ans de ça on avait fait euh
601 l'approche communicative en première année Oh là là justement
602 **E** : oui ?
603 **P9** :et euh__ . nos élèves parlent bien
604 **E** : oui ?
605 **P9** :résultat on était content c'est qu'ils parlaient ils n'avaient pas peur de parler de
606 s'exprimer mais le problème c'est que ben on a été complètement cassé par le
607 système si je puis dire entre guillemets parce que c'est c'est une méthode qui
608 demande beaucoup plus de temps
609 **E** : oui
610 **P9** :et quand tu as soixante élèves c'est très difficile d'appliquer ce genre de méthode
611 face à une classe de soixante bon il y a d-
612 **E** : d'accord il y a de grandes contraintes physiques
613 **P9** : voilà donc là j'ai-je euh actuellement je m'en inspire si tu veux
614 **E** : oui
615 **P9** : parce qu'il y a- y a de très bonnes choses mais en même temps je reste un peu en –
616 avec la méthode traditionnelle où ben on a un système à suivre et t'as une classe de
617 **E** : c'est quoi
618 **P9** : soixante donc tu as quand même des contraintes hein oui »

P9 explique que l'approche communicative peut même être appliquée aux classes ayant de grands effectifs mais que cela prend énormément de temps. Dans un contexte institutionnel tel que les universités et Institut Wenzao, la contrainte liée au temps n'est pas négligeable : les enseignants peuvent mener leur classe comme bon leur semble à condition

qu'à la fin du semestre leurs élèves soient capables de réussir les examens et d'atteindre le même niveau que les autres. Cependant, les propos de P9 finissent malgré tout par rejoindre les discours de ses collègues concernant les contraintes dues au grand nombre d'étudiants en classe. De façon très complémentaire, l'entretien 6 indique que l'approche communicative fonctionne avec un effectif réduit d'étudiants (E6, P6, L.76-83) :

« 76 P6 : L'approche communicative est difficile à mettre en place avec les grandes
77 classes, or c'est ce que nous avons à Taiwan. Mais j'ai remarqué qu'en
78 petits groupes ça marche bien avec les apprenants taiwanais. Bien entendu,
79 il y a une chose qui ne favorise pas du tout cette méthode : l'aménagement
80 des salles, quelles que soient les salles, aucune n'est propice à mettre en
81 place l'approche communicative puisque nous sommes dans un
82 aménagement traditionnel avec le professeur et le tableau d'un côté, et les
83 étudiants de l'autre.(...) »

P6 informe que les enseignants doivent non seulement faire face au problème de classe surchargée, mais aussi à celui de l'aménagement du mobilier de la classe. La disposition des chaises, des tables, ect va avoir des conséquences directes sur les interactions langagières en classe entre les apprenants eux-mêmes « *comment vouloir que les élèves communiquent le dos tourné ?* »¹⁴⁸ ; cela va aussi empêcher le professeur d'instaurer certaines formes de communication si le mobilier ne peut être bougé.

7.1.2. Vers une contextualisation du communicatif et de l'actionnel ?

Comme le rappelle Puren (2001 : 32), l'approche communicative a constitué « un facteur décisif d'entrée dans l'ère éclectique actuelle » en raison de la forte diversification de ses théories de référence. Selon l'auteur, l'éclectisme se généralise en didactique des langues étrangères car il constitue la réponse à la complexité des paramètres des situations d'enseignement et d'apprentissage. Cet éclectisme méthodologique est-il visible dans les entretiens, est-il employé en guise de réponse aux problèmes que pose l'approche communicative ?

L'extrait suivant, confirme tout ce qui a été dit jusqu'à présent, à propos de l'approche

¹⁴⁸ J.-M. Carré, « A comme... Aménagement de l'espace », *FDLM* n° 159, pp.65-66

communicative dans les entretiens, mais P4 donne également son opinion sur les diverses méthodes qu'elle emploie (E4, P4, L. 110-114) :

« 110 **P4** :L'approche communicative ne fonctionne pas car les effectifs des classes
111 sont trop élevés, et puis quand je suis allée à l'étranger j'ai constaté que les
112 asiatiques sont, par nature, silencieux et ne vont pas interrompre le professeur.
112 Autrement, je pense que toutes les méthodologies fonctionnent, je pense qu'il
113 faut varier son cours et prendre un peu dans la méthode directe, un peu dans
114 la grammaire-traduction, un peu dans l'approche communicative, etc.. »

Ce professeur semble donc puiser dans les différentes méthodes, et ne rejette aucune d'entre-elles. La même position semble se dégager dans l'entretien de P1 (E1, P1, L. 61-69) :

« 61 **P1** : Je pense qu'il faut mélanger un peu toutes les méthodes, il faut insister sur la
62 négociation du sens quand on communique, il ne faut pas rejeter la
63 méthodologie structurale, ni l'apprentissage systématique de la grammaire et
64 du vocabulaire... La méthode « grammaire-traduction » est la plus utilisée ; en
65 plus, les étudiants en ont l'habitude. Au primaire, on met beaucoup l'accent
66 sur la lecture et l'écrit pour l'enseignement du chinois et de l'anglais. D'ailleurs,
67 l'enseignement de l'anglais est toujours orienté en fonction des examens qui
68 permettent d'entrer dans tel collège, puis dans tel lycée et enfin dans telle
69 université, ce n'est pas perçu comme un outil de communication. »

P1 dit que la méthode traditionnelle de « grammaire-traduction » est la plus utilisée par elle et ses collègues, et ajoute que les apprenants y sont habitués. Elle suggère ainsi que cette méthode est largement employée ce qui donne une nouvelle information à propos des raisons pour lesquelles l'approche communicative ne convient pas vraiment au public taiwanais.

En guise de conclusion sur les méthodes, le passage suivant est à noter (E11, P11, L.102-104) :

« 102 **P11** : Je pense que nous sommes arrivés à une étape où l'on pratique
103 l'éclectisme dans le sens de l'usage de toutes les méthodologies selon
104 le contexte, la situation d'enseignement. »

P11 déclare qu'à l'heure actuelle, l'éclectisme est employé à Taiwan. Avec le recueil actuel des données, il n'est pas possible d'affirmer si l'éclectisme est aussi répandu dans les pratiques de classe que l'affirme P11. Pour certains chercheurs, travaillant en Chine continentale cette notion ne fait pas partie du paysage des acteurs chinois de

l'enseignement/apprentissage du FLE¹⁴⁹, et pour d'autres la question qui se pose n'est plus de démontrer s'il existe un éclectisme en Chine, « mais quel éclectisme nous voulons et devons gérer »¹⁵⁰.

7.1.3. La mémorisation

L'apprenant doit passer par une phase de mise en mémoire, appelée mémorisation, pour assimiler et produire les éléments de la langue étrangère. Les apprenants taiwanais ayant été habitués à apprendre par cœur, les enseignants eux-mêmes ayant également appris le chinois avec cette technique, transfèrent-ils cette *habitus* d'apprentissage ? Quelle place le *par cœur* occupe-t-il ? L'entretien 9 révèle que P9 est favorable au *par cœur* (E9, P9, L. 450-457) :

- « 450 E : est-ce que toi tu penses qu'il faut leur faire apprendre par cœur les textes et les
451 dialogues du livre et des choses comme ça ?
452 P9 : moi je suis pour le par cœur bon d'abord pour le vocabulaire par exemple
453 E : ouioui
454 P9 : pour le dialogue aussi parce que ce sont des tournures des structures et puis je suis
455 aussi pour la comment dire la création personnelle c'est-à-dire ils ont toujours des
456 E : d'accord
457 P9 : dialogues à faire par eux-mêmes X des phrases ou etc »

Cet extrait suggère donc que P9 incite les apprenants à apprendre par cœur les textes, les dialogues et le vocabulaire, afin de leur donner les bases leur permettant ensuite de créer eux-mêmes des dialogues. L'entretien de P4 abonde également dans ce sens (E4, P4, L.152-160) :

- « 152 P4 : Oui, c'est important ! Sinon il n'y a rien du tout dans la tête. Apprendre par
153 cœur sert à les familiariser avec la langue, les sons et donc, après, on peut
154 leur demander de recomposer les dialogues, d'inventer la suite du dialogue.
155 En plus, cela les aide à fixer la grammaire car les élèves n'ont plus de
156 conceptions grammaticales. Ils n'ont plus le recul sur la grammaire, par
157 exemple ils font des phrases sans verbe, etc... Je pense aussi qu'ils font trop
158 d'activités à l'ordinateur, ils ont trop de loisirs avec les jeux en réseau, les
159 blogs, etc, plutôt que de l'utiliser comme un outil de travail. Et je pense que
160 cela se répercute sur la mémoire et leur apprentissage. »

¹⁴⁹ Cf. E. Martin, 2007, « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », pp. 35-59, in Fu Rong, Li Keyong, Pu Zhihong, Jean Jacques Richer et Claire Saillard (Cord.), *Synergies Chine : Eclectisme en Chine sa perception et ses pratiques*, n°2, Cracovie.

¹⁵⁰ Fu Rong, 2007, « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards », pp. 75-83, *ibidem*.

La position de P4 est très forte, elle pense que le *par coeur* assure de grands atouts à l'acquisition du français, servant à l'apprentissage du lexique, de la phonétique ou de la grammaire. Cependant, contrairement à P1 qui pense que les outils informatiques et Internet peuvent être positifs dans l'apprentissage du français en tant qu'outils pédagogiques par exemple, P4 ne les considère pas sous cet angle et les juge plutôt comme des distractions perturbant leur apprentissage. Dans la section précédente, j'avais mis en exergue les propos de P4 qui ne cachait pas que son expérience de professeur de chinois avant de devenir professeur de français avait encore des répercussions sur sa façon d'évaluer les enregistrements des activités audio du manuel. P4 semble avoir une attitude réfractaire face aux outils ludiques que proposent les nouvelles technologies.

L'entretien 2 mérite une attention particulière car il fournit de précieuses informations. A bon escient, il faut rappeler que P2 a enseigné en français majeur mais est actuellement professeur de français mineur. A propos de la mémorisation, j'ai demandé si selon elle, le *par coeur* pouvait aider les apprenants à l'oral (E2, P2, L. 380-393) :

« 380 **P2** : alors si euh__ je pense qu'il ne faut surtout pas utiliser les questions à trous parce
 381 que je sais pas euh__ je sais pas si c'est une bonne méthode ou non euh__
 382 mais le français euh__ le- les professeurs de français n'ont pas besoin
 383 d'imiter les manières d'enseignement du chinois.
 384 **E** : mm d'accord !.. donc toi qu'est-ce que tu utilises comme exercices ? tu leur fais faire
 385 **P2** : il faudrait trouver une autre
 386 **E** : quoi comme exercices ? la composition ? c'est ça ?
 387 **P2** : si j'ai le temps je leur demande d'écrire euh__ peut-être au début euh__ je leur
 388 demande d'écrire des phrases pour voir euh d'où- où est le problème..
 389 **E** : mm ! mm !
 390 **P2** : mais euh sinon pour les euh pour les classes de débutants euh__ normalement ils
 391 com- comme c'est seulement un cours optionnel je ne leur demande pas de mémoriser
 392 beaucoup de choses euh__ je n- je leur demande seulement de pouvoir reconnaître le
 393 sens des phrases.. »

D'après l'extrait suivant, ses exigences en matière de mémorisation paraissent désormais moins importantes car elle souligne que ses étudiants étant des débutants le français est uniquement un cours optionnel pour eux. Elle ne demande donc pas à ces derniers de fournir un gros travail de mémorisation. Par contre, peu après elle déclare (E2, P2, L.428-448) :

« 428 **P2** : m____ (de réflexion) je ne suis pas d'accord de mémoriser tout ! mais euh__.

429 si c'est euh.. le plus important c'est de d- d'apprendre la structure des phrases
430 E : m ?m ! donc apprendre par cœur est un moyen ?
431 P2 : oui !. oui mais ça dépend. par contre apprendre la conjugaison par cœur ça c'est
432 nécessaire !(rire)
433 E : d'accord... d'accord//
434 P2 : ça je n'ai pas fait attention !. selon ma propre expérience//
435 E : oui ?
436 P2 : j- je n'ai pas mémorisé des textes
437 E : d'accord
438 P2 : mais en chinois ! c'est//
439 E : donc quand toi tu étais étudiante ? tes professeurs ne te l'ont pas demandé ?
440 P2 : non non !
441 E : d'accord
442 P2 : on nous a fait des dictées
443 E : dictées ?
444 P2 : mais c'est pas la m- mémorisation ! on- on a- on nous a fait des dictées qu'on a déjà
445 appris..on a- on sait à peu près ce qui se passe ! on n'a pas besoin de tout mémoriser.
446 parce que des fois euh je euh__ je n'arrive pas à se rappeler euh__ la succession
447 des phrases mais ça. c'est pas important ! mais j'ai mémorisé la structure
448 des phrases surtout ! »

Le passage ci-dessus est remarquable car P2 tempère ces premières déclarations et indique qu'il est nécessaire d'apprendre par cœur la conjugaison, suggérant qu'elle l'impose aux étudiants en français mineur, mais que c'est inutile pour les textes. A partir de cette déclaration, elle fait un parallèle avec sa propre expérience d'apprentissage et se rappelle par ailleurs que ses professeurs de français à Wenzao n'exigeaient pas qu'elle apprenne des textes par cœur. Cependant, sachant sur quels textes les dictées allaient porter, P2 les révisait particulièrement au point de mémoriser la structure des phrases. Il est possible d'en déduire que ce type d'apprentissage l'a fortement aidée, et cela rejoint l'opinion de P4 concernant l'utilité du par cœur pour fixer les structures syntaxiques. L'entretien 2 montre que la culture éducative a une influence chez l'apprenant mais aussi chez l'enseignant. Cet extrait indique en effet, que P2 prend comme modèle la façon dont ses enseignants lui ont appris le français, suggérant qu'elle est susceptible de reproduire certains schémas didactiques.

Ensuite, en parlant de l'oral et notamment de la création de leurs dialogues qu'ils mémorisent, P2 prend également l'exemple du théâtre, très apprécié à Taiwan, qui fait partie des activités parfois obligatoires, et où le *par cœur* joue le premier rôle (E2, P2, L.468-483) :

« 468 P2 : il faut que les professeurs euh__ mettent du temps pour corriger ! mais les étudiants
469 mémorisent mais après ils oublient ! parce que pour eux. euh__ ce qui- ce qui est plus
470 amusant est pl- est important pour eux !

- 471 E : d'accord//
 472 P2 : c'est pour euh comme les pièces de théâtre !.. les étudiants peuvent mémoriser des
 473 de longs morceaux. euh de monologues..
 474 E : m ?m !
 475 P2 : comme euh... qui. *dabizi qingxu* 大鼻子情緒 euh... c'est une pièce qui décrit
 476 quelqu'un qui a// Cyrano ! oui !
 477 E : Cyrano de Bergerac ?
 478 P2 : tu sais que les monologues sont sont très longs ! les- les étudiants arrivent à
 479 E : oui oui !
 480 P2 : mémoriser ! mais ils lisent sans vraiment connaître le sens.
 481 E : d'accord
 482 P2 : ils n'apprennent rien av- avec ces mémorisations
 483 E : disons qu'ils apprennent par cœur pour la forme mais pas pour le contenu ! »

Ainsi, la mémorisation de textes d'après P2 ne serait pas du tout un avantage pour une acquisition profonde de certains éléments de la langue. Elle pense que les apprenants préparent les dialogues, les jeux de rôle ou les pièces de théâtre en vue du seul succès pratique de l'évaluation orale. Ces propos m'interpellent, me donnant l'impression que dans cette situation les apprenants n'ont pas compris les objectifs visés avec de telles activités. Je pense qu'il faudrait que les enseignants en les proposant, explicitent aux apprenants les objectifs et ce qu'ils pourront en bénéficier.

L'entretien 12 rejoint le précédent puisqu'il précise la nature de ce que les apprenants sont invités à apprendre par cœur (E12, P12, L.128-132) :

- « 128 P12 : Je pense que les élèves doivent connaître et pratiquer les dialogues mais pas les
 129 apprendre par cœur. C'est la même chose pour les poésies et les textes du
 130 manuel. Quand ils sont en première et deuxième années, je leur demande
 131 d'apprendre par cœur les mots, le vocabulaire, la conjugaison et aussi des
 132 phrases de la vie quotidienne. »

Les textes, poésies ou dialogues doivent être étudiés, compris, maîtrisés mais pas appris *par cœur*. En revanche, d'après P12, le lexique, la conjugaison ainsi que des phrases types, estimées comme usuelles, sont à apprendre *par cœur*.

Bien entendu, d'autres enseignants n'ont pas la même opinion, ainsi P11 répond négativement à ma question (E11, P11, L.141-145) :

- « 141 E : A propos de la mémorisation, pensez-vous qu'il est important de faire
 142 apprendre par cœur les dialogues, les poésies ou les textes du
 143 manuel ?
 144 P11 : Non. Et je n'y pense pas car moi, je ne mémorise rien, donc je ne le

Il n'est pas évident de déterminer si P11 adopte une telle position en raison de sa propre expérience d'apprentissage du français à l'instar de P2, ou si c'est son profil cognitif qui influence sa manière d'enseigner. Dans l'hypothèse qu'il s'agirait de ce dernier cas, cela montre la nécessité lors des formations de formateurs, de faire prendre conscience aux futurs enseignants qu'il existe différents profils cognitifs et divers styles d'apprentissage, et que leur propre profil ou style peut influencer la façon dont ils vont enseigner.

L'entretien 6 rejoint un passage de l'entretien 2 : P6 justifie ne pas recourir au *par cœur* car elle se méfie de la capacité des apprenants à apprendre des textes sans chercher à les comprendre (E6, P6, L.133-135) :

« 133 P6 : Non, je n'aime pas le par cœur car ils sont déjà trop habitués au par cœur :
134 ils peuvent te restituer un texte en entier sans rien y comprendre, sans avoir
135 analysé le contenu et la forme. Je privilégie plutôt la création de dialogues. »

En favorisant la production personnelle, P6 s'assure que les apprenants savent réemployer ce qu'ils ont appris évitant ainsi que les apprenants bachotent en vue de la performance, et que celle-ci passée, il ne subsiste finalement rien de cette mémorisation.

Pour finir, dans l'entretien 13, liant la production orale à la mémorisation, P13 dit (E13, P13, L.49-51) :

« 49 P13 : Non car ils ont toujours été habitués à ça. Je préfère leur faire faire des créations. Ils
50 ont de fortes capacités de mémorisation mais je pense que c'est mieux de leur faire
51 produire leurs énoncés. »

Ce professeur indique à l'instar de précédentes citations, que le *par cœur* fait partie de l'*habitus* des élèves taiwanais. P13b n'explicite pas ce qui la pousse à ne pas exiger de ses apprenants qu'ils apprennent par cœur les dialogues du manuel, mais en déclarant préférer qu'ils produisent leurs propres énoncés elle a la même attitude que P6.

7.1.4. L'oral

L'oral est un sujet très important dans la mesure où l'on ne conçoit plus l'enseignement des langues étrangères en dehors des situations de communication. De plus, comme le rappelle Cuq (2003, p. 116) « *la compétence de communication englobe nécessairement une ou plutôt des compétences gestuelles (..)* » le discours de E1 illustre bien cette position (E1, P1, L.77-78) :

« 77(...) Dans le cours de conversation il faut parler du langage du corps car il y a des
78 différences culturelles qui peuvent être à l'origine de malentendus.(...) »

Dans tous les entretiens, P1 est l'unique professeur à souligner l'importance des gestes et du non-verbal. En effet, un apprenant ayant été sensibilisé aux gestes et aux mouvements corporels est plus à même de reconnaître et d'interpréter les mimiques, les mouvements d'épaules ou de mains, les attitudes qui sont récurrentes et qui accompagnent toute argumentation. Etudier les gestes permet également la prise de conscience des différences culturelles et :

« un enseignement basé sur une vision du langage plus large que celle, uniquement verbale, (...) peut cependant amener l'étudiant étranger à être attentif à ces comportements verbaux, à en saisir les enjeux linguistiques, culturels et même cognitifs, et peut-être à y "prêter un corps favorable". (Ibid. p117) »

D'un autre côté, la question de l'oral a souvent été liée à celle de la mémorisation dans les entretiens. P2 déclare faire parler les apprenants ainsi (E2, P2, L.459-470) :

« 459 P2 : le plus facile c'est d- de leur dem- de leur demander de lire les dialogues. de faire
460 des dialogues. mais en lisant le texte c'est le plus fac-- le plus facile ! et puis__ euh__ euh
461 les étudiants aiment bien aussi le jeu de rôle ! et c'est à eux d'inventer des dialogues
462 E : ah oui ?
463 P2 : mais souvent euh__. les étudiants euh mettent trop d'efforts dans – à- à créer des
464 textes amusants
465 E : hein ? hein ?
466 P2 : sans euh__ faire attention à la structure. m !.
467 E : d'accord. d'accord.
468 P2 : il faut que les professeurs euh__ mettent du temps pour corriger ! mais les étudiants
469 mémorisent mais après ils oublient ! parce que pour eux. euh__ ce qui- ce qui est plus
470 amusant est pl- est important pour eux ! »

La méthode « la plus simple » selon P2 pour faire parler les apprenants, est la lecture,

sous-entendue à haute voix, des dialogues et des textes. Or, il convient de préciser qu'il ne s'agit en aucun cas d'une activité¹⁵¹ « simple » pour les apprenants si l'on considère les processus qui y sont impliqués. Dans le chapitre 2 de la présente section, les activités de « *bas et de haut niveau* » seront expliquées en vue de la proposition d'une grille d'analyse de manuel. Cependant, il faut dès à présent souligner que *la lecture à haute voix* met en jeu des processus de *bas niveau* et de *haut niveau*¹⁵². Gaonac'h (1990, p.168)¹⁵³ démontre la complexité de ces diverses opérations lorsqu'elles sont réalisées simultanément et qu'elles ont un « *coût cognitif* ». Toutefois, Pندانx (1998) n'écarte pas la lecture à haute voix de la classe de langue, et propose qu'elle soit mise en œuvre sous certaines conditions :

« - par un travail sur les processus de bas niveau, en proposant des activités d'entraînement à l'oralisation ; - en insérant la lecture à haute voix dans une activité communicative où elle sera justifiée (...) ce qui lui redonne sa fonction d'échange ; - en utilisant la lecture à haute voix pour faire la démonstration que le texte a été compris, l'attention des apprenants étant alors focalisée sur la seule réalisation phonétique et prosodique de l'activité afin de mettre en évidence l'interprétation proposée. »

(Pندانx, 1998, p.64-65)

Il est fort probable que P2, et sûrement d'autres professeurs, utilisent la lecture à haute voix dans le cadre d'un entraînement à l'oralisation ou en l'insérant dans une activité communicative.

¹⁵¹ Le terme activité est polysémique, selon Cuq (2003 : 14-15) il peut renvoyer à : « 1-opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (...), 2-aux exercices eux-mêmes (...), 3-au support utilisé pour apprendre (...), 4-à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptations : l'activité peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) ». L'auteur continue en disant que les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissages, à savoir *les activités de découverte, les activités de systématisation, les activités d'utilisation*.

¹⁵² Pour les processus de bas niveau, il y a la reconnaissance lexicale, la reconnaissance des indices morphosyntaxiques, la structuration de la suite de mots écrits en macro-unités ou « blocs » syntaxiques à l'aide de ces indices, l'oralisation de l'écrit : phonétique et prosodie. Concernant les processus de haut niveau, il y a la mise en relation entre le niveau visuel d'une part, et le niveau phonétique de l'autre, le décalage temporel dans cette mise en relation : afin de préserver la lecture courante, le mouvement de l'œil est en avance sur l'élocution, l'identification de la structure textuelle, l'intégration sémantique de la totalité du texte.

¹⁵³ D. Gaonac'h, 1990, « La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère », in *Revue des phonétique appliquée*, p.95-97, p.165-184, cité par Pندانx, 1998, *Les activités d'apprentissage en classe*, Coll. F autoformation, Paris, Hachette F.L.E.

L'entretien 2 indique également que les apprenants apprécient les activités de jeux de rôle, et s'investissent dans la création de dialogues qu'ils joueront ensuite, pour leur aspect ludique. Cependant, dans la suite du dialogue indiquée au paragraphe précédent, P2 signale que les apprenants savent apprendre par cœur des textes assez difficiles sans pour autant en comprendre la signification et donne l'exemple de la tirade du nez de Cyrano. Il faudrait donc en s'engageant dans de telles activités, prendre garde à ce que les apprenants comprennent les objectifs visés. L'entretien 12 rejoint par certains aspects, ce témoignage (E12, P12, L.128-137) :

« 128**P12** :Je pense que les élèves doivent connaître et pratiquer les dialogues mais pas les
129 apprendre par cœur. C'est la même chose pour les poésies et les textes du
130 manuel. Quand ils sont en première et deuxième années, je leur demande
131 d'apprendre par cœur les mots, le vocabulaire, la conjugaison et aussi des
132 phrases de la vie quotidienne.
133 **E** : Les phrases de la vie quotidienne apprises par cœur permettent-elles aux élèves
134 de parler en français ? Y-a-t-il d'autres activités à privilégier pour les faire parler ?
135 **P12** : Oui, ça les aide à parler. Je leur pose aussi des questions auxquelles ils
136 répondent. Je favorise les lectures à voix haute par toute la classe et à plusieurs
137 reprises. Et je leur fais jouer aussi les dialogues. »

Pour ce professeur il est indéniable que l'apprentissage de phrases usuelles et concrètes aide les apprenants. On retrouve également la méthode traditionnelle de la lecture à haute voix de façon collective ou individuelle , et enfin, les dialogues du manuel servant de support et qui sont joués par les apprenants. Les dialogues des manuels servent aussi de support à l'oral dans l'entretien 4 (P4, E4 ; L.163-166) :

« 163 **P4** : Je leur fais répéter les dialogues du manuel, je leur fais faire des jeux de rôles,
164 mais c'est plutôt une activité que je fais à Wenhua, des exposés oraux aussi.
165 Et, pour tester leur compréhension mais aussi pour les faire parler, je pose
166 beaucoup de questions sur le dialogue, etc... »

Concernant P4, la pratique de l'oral passe donc par la répétition ou par des questions sur les dialogues du manuel et d'exposés oraux. Cependant, elle privilégie les jeux de rôle avec les apprenants en français majeur suggérant que ces derniers ayant davantage de cours, peuvent se permettre de passer un certain temps avec ce genre d'activité mais pas ceux en français mineur.

Le manuel semble aussi dans le cas de P6 être employé comme outil de base pour déclencher les activités orales (P6, E6, L.140-143) :

« 140 **P6** : Pour l'oral, je les fais beaucoup répéter en lecture les dialogues du manuel,
141 les exercices ou les phrases de grammaire, on écoute la cassette ou ma
142 voix. Mais je leur fais aussi inventer des dialogues qu'ils lisent ou jouent.
143 J'utilise aussi quelques chansons mais seulement celles du livre. »

Cet extrait donne une image assez précise des activités de classe : la lecture des dialogues est un thème récurrent, par contre la répétition à l'oral des exercices de grammaire apparaît uniquement dans cet entretien. Le support audio que propose les manuels est bien entendu employé pour les exercices de compréhension orale mais aussi pour familiariser les apprenants avec les dialogues.

Dans l'entretien 13, P13 déclare (E13, P13, L.56-68) :

« 56 **P13** : N'ayant pas de cours de conversation au premier semestre mais seulement des
57 cours de phonétique, alors je leur fais faire beaucoup de création de dialogues à
58 partir des dialogues du manuel. Comme ils parlent peu j'organise un atelier avec les
59 étudiants français qui viennent ici en échange mais les étudiants y vont très peu. Ils
60 ont peur de faire des fautes, et avant de s'exprimer ils ont besoin de réfléchir
61 longtemps si bien que les conversations semblent assez silencieuses. Ils ont aussi
62 très peur de la compréhension orale, ils réfléchissent également longtemps pour être
63 certains d'avoir compris, mais souvent ils disent qu'ils ne comprennent pas. De plus,
64 l'oral est peu important ici par rapport à la grammaire.
65 **E** : Que voulez-vous dire par là ?
66 **P13** : En raison du volume horaire que représente le cours de grammaire : ils en font
67 quatre heures et demie en première année et trois heures par semaine en deuxième
68 année. »

Il est encore très visible que le manuel sert de support ; cependant, P13 souligne à quel point les échanges langagiers se font lentement et qu'une conversation peut sembler silencieuse. P13 explique en effet que les apprenants ont besoin de prendre du temps pour répondre à une question posée spontanément, qu'ils craignent de faire des fautes et sont mal à l'aise avec les activités de compréhension orale. Par ailleurs, cet extrait montre aussi un nouvel aspect : l'oral est dans cet établissement peu valorisé et la grammaire occupe la place la plus importante dans le cursus, il n'est donc pas étonnant que les apprenants dans un tel contexte éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'oral. De surcroît, P1 dans son entretien a insisté sur cette particularité culturelle qui consiste à ne pas donner (ou très peu) la parole aux enfants taiwanais.

L'entretien 9 est très révélateur des pratiques employées par P9 favorisant la prise de parole chez les apprenants. Entre les lignes 86 et 111, ce professeur explique qu'au lieu de

faire la page de civilisation elle préfère demander aux apprenants de faire un exposé oral en utilisant comme outil *Power Point*. Elle précise en guise d'exemple, que les apprenants ont un thème comme « les monuments de Paris ». Pour désinhiber les apprenants à l'oral, elle indique ses techniques de classe (E9, P9, L.541-560) :

« 541 **P9** : alors ce que je fais c'est euh ben d'abord ils ont des notes de lecture c'est-à-dire ils
542 savent qu'ils passent au tableau lire le texte devant tout le monde d'abord ça leur
543 **E** : d'accord
544 **P9** : donne un peu je leur apprends comment prendre de l'assurance tu vois ?
545 **E** : mm ! d'accord
546 **P9** : regarder un public etc donc ils apprennent aussi comment affron- s'affronter et
547 affronter les autres
548 **E** : d'accord
549 **P9** : et puis surtout ce que j'instaure en classe c'est un climat euh d'entraide
550 **E** : d'accord
551 **P9** : c'est-à-dire interdiction de rire euh de se moquer d'une autre personne
552 **E** : mm !
553 **P9** : si on se moque j'enlève des points
554 **E** : d'accord
555 **P9** : oh ! ils ne le font pas de toute façon j'ai une classe où ils sont très gentils et puis
556 s'entraider c'est-à-dire euh se soutenir on applaudit enfin tu vois on peut j'essaie qu'il y
557 **E** : d'accord
558 **P9** : ait une . vraiment qu'il y ait une bonne ambiance XX
559 **E** : X que les élèves n'aient pas peur d- de parler ?
560 **P9** : voilà »

Ce professeur prend en compte les craintes des étudiants, son expérience l'a poussée à fournir aux apprenants des stratégies qui leur font défaut à l'oral. Celles-ci leur permettront par la suite, de prendre la parole en public tout en étant attentifs aux autres lorsqu'ils s'expriment. Elle continue (E9, P9, L.562-586) :

« 562 **P9** : et puis j'ai d- je leur ai dit les questions il faut les poser en classe
563 **E** : d'accord
564 **P9** : et puis bon des fois quand ils sont en exercice je circule
565 **E** : oui
566 **P9** : ils me posent leur question ce qui permet euh je r- reformule la question devant tout
567 le monde enfin tu vois y a_
568 **E** : d'accord
569 **P9** : enfin que ce soit un groupe !
570 **E** : d'accord
571 **P9** : une vie de groupe et pas individuelle et chacun pour soi et XX
572 **E** : d'accord d'accord donc en fait tu
573 favorises aussi les mini-groupes en classe ?
574 **P9** : voilà et puis là comme ils ont euh on est au mois
575 de novembre ils ont déjà deux mois de français
576 **E** : oui
577 **P9** : ils auront euh là bon on a fait pas mal d'exercices et là par exemple ils auront des
578 dialogues à faire par eux-mêmes qu'ils vont enregistrer
579 **E** : d'accord
580 **P9** : et euh ce qui va permettre de voir un peu leur niveau
581 **E** : m ?m !
582 **P9** : le dernier examen mi-semestriel a été uniquement s- euh à l'oral
583 **E** : d'accord
584 **P9** : c'est-à-dire ils sont arrivés ils avaient une feuille avec des dessins ou des questions
585 ils pouvaient écrire si ils voulaient et ils devaient tout enregistrer sur cassette

586 **E** : d'accord et là c'était un travail individuel par contre »

L'entretien 9 montre ici, que l'oral ne peut se pratiquer qu'à partir du moment où les élèves sentent qu'ils font tous partie du groupe, qu'ils passent tous par les mêmes difficultés ainsi ce professeur leur permet de poser leurs questions quand ils en ont besoin. Ces éléments concourent donc à estomper les inhibitions des apprenants tout en favorisant une ambiance propice aux échanges verbaux. De plus, P9 indique la place qu'elle consacre à l'oral notamment par le biais de l'évaluation en favorisant un travail de groupe pour la première évaluation, mais un travail individuel pour la seconde.

L'entretien 11 révèle que ce professeur n'engage pas d'activités orales sans un support qui peut être aussi bien visuel qu'auditif (E11, P11, L.150-151) :

« 150 **P11** : J'utilise beaucoup les images. Pour lancer les conversations, je prends
151 toujours un support oral, écrit ou iconographique. »

De même, l'entretien suivant indique que P8 s'appuie souvent sur un support écrit pour déclencher une activité de production orale (E8, P8, L.61-85) :

« 61**P8**: Les présentations, je les fais présenter leur voisin, mais avant tout, à l'oral, il faut que
62 ce soit guidé, cadré. Par exemple, je vais les faire parler à partir d'une trace écrite,
63 l'un a les questions, l'autre y répond, celui qui a les réponses les note et il présentera
64 son voisin à l'ensemble de la classe. Je leur ai fait faire aussi des descriptions, l'un
65 a une carte postale, il la décrit sans la montrer à son camarade, et celui-ci doit
66 la dessiner d'après la description. Mais ce n'est pas facile comme activité! Il y a
67 aussi des devinettes.
68 **E**: j'ai l'impression que vous privilégiez le travail en binôme, n'est-ce pas?
69 **P8**: Oui, beaucoup en binôme, ou en petits-groupes. Par exemple, je leur fais faire
70 des interview de groupe sur les loisirs. J'ai aussi fait l'activité du "scribe et du
71 messenger", je découpe des textes que j'accroche aux murs, ils sont par deux
72 ou par trois, il y a le scribe qui attend le messenger, le messenger doit raconter au
73 scribe ce qu'il a lu...Je leur fais créer aussi des dialogues avec des situations
74 au choix. Je n'aime pas le par coeur, donc je ne leur fais pas apprendre par coeur
75 et réciter les dialogues. Sinon, il ne faut pas les prendre à l'imprévu, en fait, je pense
76 qu'il faudrait faire tout un travail sur l'improvisation, mais jusqu'à présent je n'ai
77 pas eu le temps de le faire.
78 **E**: selon vous ils ne savent pas improviser?
79 **P8**: L'improvisation est possible si l'un a un texte et l'autre n'en a pas. Par exemple, un
80 dialogue au téléphone avec une trame précise. Ils ont besoin d'écrire. Par contre
81 je leur demande de ne pas regarder leurs notes quand ils sont face à la classe
82 surtout pour ceux en deuxième année, pas pour les étudiants de première année.
83 **E**: d'après vous, pourquoi ont-ils tant de difficultés à l'oral?
84 **P8**: L'oral n'est pas tellement enseigné, même la compréhension orale ne l'est pas, et
85 on ne leur apprend pas à écouter. »

P8 a constaté des habitudes d'apprentissage interférant avec la pratique orale, ainsi les apprenants taiwanais ont « besoin » d'écrire ; suite à une mauvaise expérience

probablement, P8 dit qu'il « *ne faut pas les prendre à l'imprévu* », et s'ils doivent faire une production orale il faut les y préparer en confectionnant une trame détaillée sur laquelle ils peuvent s'appuyer.

Ces extraits d'entretiens laissent percevoir que l'oral est fondé sur des exercices de répétition et d'imitation des modèles visant la mémorisation des structures syntaxiques et rappelant les méthodes audio-orales, mais aussi sur des jeux de rôle qui proviennent davantage de l'approche communicative. Ces éléments semblent confirmer que l'éclectisme est bel et bien présent à Taiwan.

7.1.5. Le lexique

Le lexique désigne « *l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu* », et le vocabulaire « *l'ensemble des mots d'une langue* »¹⁵⁴. Lors des entretiens le terme de vocabulaire est constamment utilisé par les interviewés comme par moi-même. Il s'agit d'apprendre comment celui-ci est enseigné. Dans la section précédente, j'ai déjà indiqué l'utilisation des langues chinoise ou anglaise pour accéder à la signification des nouveaux mots français comme le rappellent les deux extraits suivants (E4, P4, L.194-195, 200-201) :

« 194 P4 : Je passe directement par la traduction en *guoyu* car il n'y a pas de temps à
195 perdre, on a trop peu d'heures de français dans les cours optionnels.
(..)
200 P4 : Oui, et j'exploite cette transparence lexicale entre l'anglais et le français aussi
201 bien avec les niveaux 1 que niveaux 2. »

Toutefois, d'autres techniques peuvent être également employées comme l'indique l'entretien suivant (E9, P9, L.159-170) :

« 159P9 : j'avais fait l'expérience bon avec trois mois d'apprentissage.hein pas au début
160 trois à quatre mois d'apprentissage. où je faisais des cours. uniquement en français
161 E : oui
162 P9 : que en français !

¹⁵⁴ Cuq, 2003, *op cit.*, définition « lexique » p.155, définition « vocabulaire » p.246.

163 **E** : oui
 164 **P9** : et euh bon.avec des gestes et machins.. et euh les élèves avaient dit que c'était
 165 très fatigant parce que ça leur demande beaucoup de concentration
 166 **E** : d'accord
 167 **P9** : ils arrivaient à comprendre. ils arrivaient à suivre parce que bon je ne faisais pas
 168 X je faisais du vocabulaire simple..et puis j'essayais de_ bon que ce soit clair dans la
 169 mimique mais euh__ bon c'est vrai q-euh. des fois le_____ le chinois est indispensable
 170 pour expliquer certaines euh . difficultés »

P9 montre que les mimiques, les gestes, le langage corporel sont de bons outils pour enseigner le vocabulaire sans passer par la traduction. Ce professeur indique également que l'usage d'un vocabulaire simple en français peut permettre d'expliquer un nouveau mot. Cependant, le recours à la langue chinoise se justifie lorsque la communication non-verbale arrive à ses limites.

Plus tard, des lignes 314 à 329, ce professeur souligne qu'elle « *mise beaucoup sur le vocabulaire* », et demande aux apprenants de créer des cartes sur lesquelles ils écrivent d'un côté le mot français et de l'autre sa traduction en chinois ou anglais, avec la possibilité également de coller une image ou faire un dessin. Elle précise que le support peut aussi être un cahier. De plus elle indique dernièrement, avoir donné aux apprenants la tâche de chercher les mots de la nouvelle leçon dans le dictionnaire : une telle recherche permettant de montrer les différences d'un dictionnaire à l'autre, même si elle se déclare toutefois peu favorable au recours à la traduction. Elle donne ensuite de nouvelles informations sur la façon dont elle introduit le vocabulaire (E9, P9, L.334-339) :

« 334**P9** : euh_____m___ moi ce que je préfère de toute façon j'ai l'habitude de d'abord faire
 335 le texte
 336 **E** : mm !
 337 **P9** : et quand tu as fait le texte après reprendre le vocabulaire je préfère partir du texte et
 338 retravailler sur le vocabulaire mais je me suis aperçue quand même que beaucoup de
 339 profs qui font le vocabulaire et après retravaillent le texte »

P9 précise commencer par la découverte du texte puis reprendre ensuite le vocabulaire, tandis que bon nombre de ses collègues procède à l'opposé en présentant le vocabulaire et après le texte. Les deux approches sont totalement différentes et n'auront pas le même impact sur la mémorisation des nouveaux mots. Il s'agit d'un choix personnel qui présente des aspects positifs et négatifs dans les deux cas puisqu'en partant du texte les apprenants doivent prêter davantage attention aux mots qu'ils connaissent déjà, et peuvent

voir les nouveaux dans leur contexte. La seconde méthode facilite indéniablement le travail de lecture car les apprenants connaissent le sens des nouveaux mots, ils auront alors naturellement tendance à reconstituer et traduire dans leur tête le texte.

La suite de l'entretien fournit de nouveaux éléments (E9, P9, L.342-364):

- « 342E : et tu demandes aux élèves de préparer le texte ou pas
343 P9 : là cette fois par exemple bon c'est parce que c'est on était un peu en retard donc on
344 E : oui
345 P9 : leur a dit d'aller chercher il y a une liste de vocabulaire tu sais toujours dans les- les
346 E : oui
347 P9 : manuels en milieu ils ont une liste de vocabulaire donc je leur ai demandé de chercher
348 le vocabulaire mais je préfère commencer par le texte.. vraiment
349 E : d'accord
350 P9 : ouais (faiblement)
351 E : d'accord (faiblement) et tu les tu fais des activités de dictionnaire dans la classe
352 P9 : alors par rapport attends par rapport aux_ textes justement. euhm__ ce que j- j'aime
353 faire c'est d'abord commencer par l'audition
354 E : oui
355 P9 : et ils n'ont pas le livre ils ne regardent pas leur livre il faudrait avoir le labo mais on
356 ne peut pas avoir le labo à chaque fois mais si j'ai de la chance commencer une leçon
357 par le labo c'est -je trouve que c'est l'idéal parce qu'on commence par l'audition
358 qu'est-ce que vous avez entendu quel mot donc euh ils essaient de retrouver tous les mots
359 qu'ils ont entendus dans une phrase ou deux ou trois et puis les nouveaux mots qu'on
360 répète et puis euh ils essaient de comprendre le sens et puis on passe à la séquence
361 E : mm !
362 P9 : suivante et ça. je trouve que ça leur euh que ils apprennent plus rapidement en fin de
363 E : mm d'accord
364 P9 : compte (...) »

P9 parle indirectement d'une réalité très contraignante qui existe dans son établissement : l'équipe pédagogique se fixe toujours des objectifs très stricts à atteindre, or il arrive que les enseignants passent plus ou moins de temps sur une leçon, par ce fait contraints par un rythme rigide d'une leçon par semaine, ces derniers doivent parfois changer leur façon d'enseigner. Dans ce passage, ayant pris du retard sur le programme, P9 avoue franchement qu'elle et ses collègues ont exceptionnellement demandé aux apprenants de préparer en avance le vocabulaire de la leçon.

L'autre aspect fort intéressant de ce passage est de voir l'usage de l'audio au service de l'apprentissage du vocabulaire. D'après P9, l'idéal est de commencer la leçon par une écoute du texte sans le soutien visuel du manuel. Elle oblige les apprenants à prêter attention aux mots qu'ils entendent, ainsi ils seront en mesure d'en reconnaître certains et d'en découvrir de nouveaux. Sachant que les Taiwanais ont largement été habitués depuis le début de leur scolarisation à développer leur compréhension et expression écrites en chinois

et en anglais, cette technique doit être éprouvante au début pour les apprenants, mais finalement fort stimulante et efficace pour développer leur compréhension orale en français.

Après cet extrait, j'ai cherché à avoir davantage de renseignements sur l'usage des dictionnaires pour l'acquisition du vocabulaire, mais P9 a précisé qu'elle ne procédait à aucune activité en classe à l'aide de dictionnaires (E9, P9, L.384-399) :

« 384 **P9** : euh_____ ... comment expliquer (très bas) . moi je ne fais pas d'activité de
385 dictionnaire en classe
386 **E** : d'accord
387 **P9** : mais si il y a possibilité . je trouve le plus à le plus euh ce qui marche le mieux surtout
388 en deuxième année j'avais une deuxième année autrefois c'était la classe d'anglais
389 et je m'étais aperçue de ce qui marchait très bien avec eux c'est de prendre un mot
390 **E** : oui ?
391 **P9** : et de l'expliquer en français avec un français plus simple
392 **E** : oui
393 **P9** : et ils aimaient beaucoup donc dès fois ils essayaient eux-mêmes de le faire et ça les
394 avait beaucoup beaucoup aidés dans leur progression
395 **E** : d'accord
396 **P9** : je crois que ça c'est important
397 **E** : d'accord en fait de finalement faire ses propres définitions ?
398 **P9** : voilà oui mais je n'ai jamais utilisé le dictionnaire en classe d'activités de
399 dictionnaire non pas encore »

P9 indique qu'il est possible dès la deuxième année de ne pas recourir au chinois, mais d'exploiter les connaissances en français pour expliquer les nouveaux mots. D'ailleurs, il semblerait que P9, confortée d'une expérience très concluante avec une classe d'anglais ayant pris le français comme option, continue à mettre en application cette activité métalinguistique. Il s'agit d'une piste intéressante qui mériterait une attention particulière dans une future recherche.

7.1.6. La grammaire

Les acceptions concernant la grammaire sont nombreuses, mais la didactique des langues est directement concernée par les deux suivantes : « *activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement* » et « *les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire*

d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène » (Cuq, 2003 : 117).

D'un autre côté, Costanzo et Bertocchini (2008 : 186) soulignent avec justesse que l'approche communicative n'a fait que de « *complexifier la notion de grammaire* », cette dernière entrant à part entière dans les capacités d'un locuteur¹⁵⁵. Les auteures rappelant ainsi que, selon Moirand, Porquier, Vivès¹⁵⁶, la grammaire associe des formes à des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques, les « *dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage* » ; faisant le pendant avec l'affirmation de Beacco qui préconise la nécessité de l'éclectisme grammatical.

Puren (1994, p.32) déclare en effet, que l'approche communicative a constitué le facteur décisif d'entrée dans l'ère éclectique en « *l'absence de noyau dur théorique* » et « *ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques* ».

De plus, la méthode globale ainsi que l'approche communicative favorisent un enseignement inductif de la grammaire, provoquant d'évidentes conséquences sachant notamment qu'avec une telle approche, il y aura conflit ou non selon le profil individuel (inductif vs déductif) des apprenants et des enseignants.

Le raisonnement inductif d'après Cuq (2003 : 128) « *va du particulier au général pour dégager des vérités et des lois* » et est un processus cognitif aussi bien employé au cours des activités intellectuelles quotidiennes qu'en sciences auxquelles la méthode inductive fournit les hypothèses de recherche. L'auteur continue en disant qu'en pédagogie, cette méthode « *paraît assez bien correspondre aux particularités des stades du développement mental des enfants et des pré-adolescents* » procédant à partir « *de ce que l'élève fait ou à partir des connaissances qu'il a déjà acquises en lui permettant d'amorcer des classifications ou d'effectuer des généralisations* ». Cuq termine en signalant un point extrêmement

¹⁵⁵ En compréhension comme en production.

¹⁵⁶ Moirand S., Porquier R., Vivès R., (dir.), 1989, ... *Et la grammaire*, in *LFDM Recherches et Applications*, numéro févr.-mars, Paris, EDICEF, p.6.

important, à savoir que l'utilisation de cette forme de raisonnement « *peut être desservie en pédagogie par un mode déductif de présentation des problèmes qui s'appuie sur des exemples faussement concrets* ».

En contre partie, toujours selon Cuq (2003 : 67) le raisonnement déductif va du général au particulier, et dans un tel cas les conclusions sont dégagées à partir de données de départ par des successions d'opérations logiques sans intervention d'informations complémentaires.

La distinction de la notion d'explicite vs implicite en didactique, conduit à parler de connaissance ou de grammaire explicitée « *dans la mesure où les connaissances dites explicites ne sont le plus souvent qu'une formalisation de connaissances préalablement implicites* » (*op.cit*, p. 99). Par *grammaire explicite*, on entend « *la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières* » (*op.cit*, p. 127). En effet, la distinction entre implicite et explicite provient tout d'abord de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Cuq indique que par *grammaire implicite*, on entend « *la compétence grammaticale d'un locuteur indépendante ou distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire* ». Pour conclure, l'auteur souligne que les connaissances grammaticales peuvent donc tout d'abord être reçues sous forme explicite par des apprenants, mais elles sont issues de l'explicitation de connaissances implicites provenant des linguistes ou des enseignants.

Cette petite mise au point terminologique était nécessaire pour pouvoir aborder les questions relatives à la grammaire dans les entretiens. Favorisent-ils une grammaire implicite ou explicite, un raisonnement inductif ou déductif, quelles démarches sont les plus pertinentes avec le public taiwanais ?

Le premier entretien aborde la grammaire sous l'angle des manuels (E1, P1, L.39-46) :

« 39 P1 : Nous utilisons *Festival* pour le cours de « français fondamental » pour le cycle de

40 cinq ans et de quatre ans, et *oh là là* avec les 2èmes années du cycle de cinq
 41 ans. Nous avons laissé *oh là là* pour *Festival* car d'après les enseignants du
 42 département, il était trop simple, il infantilisait nos étudiants, et ces derniers
 43 s'ennuyaient. D'après les professeurs, la progression est trop lente, les
 44 explications grammaticales ne sont pas assez développées, pas assez efficaces
 45 or les élèves attendent des explications strictes. Dans des manuels comme
 46 *Festival, Taxi* et *Initial*, la grammaire est plus approfondie. »

Il est intéressant ici de relever que ce professeur déclare que le manuel *Oh là là* a été considéré par l'équipe pédagogique comme étant ennuyeux, infantilisant les apprenants, « *trop simple* », avec une progression grammaticale trop « *lente* » et des explications grammaticales insuffisantes. Ces mots sont indéniablement très négatifs, P1 explique également que les apprenants veulent avoir des explications strictes et approfondies, suggérant que la démarche de *Oh là là* ne correspond ni aux attentes des apprenants ni à celles des enseignants ; et précisant aussi que les apprenants sont en grande requête d'explications grammaticales.

Toutefois, la perception des choses varie d'un individu à un autre, ainsi P9 (collègue de P1) exprime son opinion à ce sujet (E9, P9, L.21-37) :

« 21 **P9** : comme chaque année on a- on a qu'une première année. donc l'année
 22 dernière j'étais pour le cycle universitaire. et l'année d'avant c'était euh_
 23 *Oh là là* donc *wu zhuan* .
 24 **E** : mmh l'accord !
 25 **P9** : et cette année c'est aussi première année *wu zhuan*. donc c'est avec *Festival*
 26 alors comme j'ai utilisé *Oh là là* ce- c'est disons que le public est donc un
 27 public d'adolescents. moi je trouvais que c'était bien fait et justement ça
 28 parlait un peu d-de euh de ce qu'ils parlent euh
 29 **E** : oui de leur vie
 30 **P9** : de euh de de leur vie euh_ euh . eum je pense que l-les professeurs trouvaient
 31 que euh_ les dialogues étaient euh en fait. ça allait peut-être un peu trop
 32 lentement dans la progression
 33 **E** : dans la progression de gram- de la grammaire ?
 34 **P9** : Je pense. oui. c'est ce que les professeurs pensaient .. moi je ne sais pas j'en étais
 33 contente. je trouvais que c'était intéressant. facile à_ compléter . et puis il y avait pas
 34 mal d'exercices.. alors *Festival* euhm ... il est progressif.. on s'est quand même
 35 aperçu que la négation arrivait qu'au -sixi- sixième leçon ! donc c'est un petit peu lent !
 36 **E** : d'accord
 37 **P9** : euh_ c'est pareil pour les articles définis indéfinis. c'est un petit peu tard. »

Il semble que P9 soit satisfaite du manuel *oh là là*, qui pour elle est facile à compléter à l'aide d'autres documents, et dont la progression et la démarche grammaticale ne paraissent pas la gêner. En revanche, l'équipe pédagogique a finalement découvert la mauvaise surprise de certains éléments grammaticaux arrivant trop tardivement dans le manuel *Festival*. Dans les tours de parole suivants (L. 59-87), P9 continue d'exposer la

structure générale de ce manuel, et à la ligne 58 précise : «que la progression est très très énergique », à partir de ce moment, P9 parle d'un autre manuel : *Initial*. A son sujet, elle déclare apprécier le fait qu'il propose systématiquement une révision après chaque leçon, ainsi qu'une version bilingue français-chinois.

Plus tard, P9 déclare enseigner la grammaire en commençant par les exemples et donne ensuite la règle :

« 429 **P9** : moi je suis plus comme euh__ je ne sais pas comment on appelle ça je suis plus euh
430 .d'abord une activité et des exemples et après la règle »

Cependant, s'agissant d'un cours de conversation, P9 n'est pas chargée du cours de grammaire, elle doit donc donner des explications ou introduire certains éléments en cas de difficultés des apprenants. Elle poursuit (E9, P9, L.443-451) :

« 443**E** : et puis bon c'est le cours de conversation vous utilisez votre manuel donc il n'y a pas
444 forcément la même progression qu'avec le cours de grammaire
445 **P9** : voilà oui . enfin normalement si on a instauré donc d'avoir une progression
446 parallèle bon elles elles peuvent faire d'autres choses en plus mais il faut qu'elles
447 fassent forcément la leçon que la grammaire de la leçon soit faite
448 **E** : ah oui parce que à mon époque du stage ce n'était pas le cas
449 **P9** : voilà à ton époque c'est pour ça qu'on s'est un peu révolté et que euh enfin c'est
450 surtout avec P. on était deux quoi P moi et je ne sais plus s'il y avait quelqu'un d'autre
451 enfin bon c'était très difficile de faire changer tout ça (...) »

Ce passage montre deux choses, tout d'abord la dichotomie dans la conception du déroulement des cours et les approches méthodologiques des natifs (P9 et l'allusion à « P. ») vs non-natifs. En effet, il est tout d'abord considéré comme normal à Taiwan d'utiliser des matériaux différents en fonction des cours. Ainsi, un enseignant dans un cours de grammaire utilisera la plupart du temps un manuel totalement différent de celui du cours de « manuel » ou de « conversation ». Par conséquent, utiliser un même manuel pour des cours différents peut être parfois mal considéré et signifier que l'on empiète sur le « territoire » de son collègue. Mais finalement, les choses changent de façon positive dans cet établissement puisque les enseignants travaillent davantage de concert évitant ainsi une surcharge cognitive inutile chez les apprenants. Ces derniers sont donc susceptibles de mieux cerner la cohérence d'un cours à l'autre.

L'entretien 2 révèle que les démarches inductive et déductive ont autant de pertinence l'une que l'autre (E2, P2, L.668-678) :

« 668 E : euh_ quelle démarche est la plus pertinente avec le public taiwanais ?
669 P2 : les deux !
670 E : les deux ?
671 P2 : il faut changer de temps en temps
672 E : d'accord
673 P2 : mais pour euh la . pour l'induction. c'est-à-dire après avoir observé les phrases. Ça
674 prend beaucoup de temps.
675 E : d'accord. et il y a un problème de temps avec les classes
676 P2 : oui ! oui ! alors on peut prendre ça comme un exercice de temps en temps
677 E : d'accord
678 P2 : pour former leur euh . induction »

En revanche, ce professeur précise plus tard : « 697 P2 : je privilège euh la- . la . la déduction » mais indique que la cause provient du peu d'heures de français en mineur qui la contraint d'agir de la sorte. Il en va de même pour l'usage du chinois, dans la section précédente j'ai cité l'extrait de son entretien dans lequel elle justifie notamment le recours au chinois par souci d'efficacité mais sous-entendant aussi par manque de temps. La question « du temps » par rapport à celle du raisonnement « inductif vs déductif » me semble surprenante. En effet, si l'on reprend la définition de Cuq, le raisonnement inductif va du particulier au général pour dégager les règles, le déductif étant un raisonnement inverse. Cependant, P2 semble avoir en tête une définition différente et plus abstraite que celle de Cuq, à savoir que l'induction serait « *un procédé de pensée par lequel on conclut d'une ou plusieurs propositions données à une proposition qui en résulte, en vertu de règles logiques* »¹⁵⁷. Si c'est effectivement cette dernière définition à laquelle P2 pense, cela signifie qu'elle utilise une grammaire implicite et ne dit rien quant au raisonnement (déductif ou inductif) qu'elle emploie. Cette supposition semble vraisemblable car une grammaire implicite nécessite que l'on prenne davantage de temps puisque les apprenants doivent mener une réflexion à partir de ce qu'ils observent et formuler des règles.

¹⁵⁷ Cf. article « déduction », Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2009, p.643.

Dans l'entretien 8, le professeur déclare (E8, P8, L.122-130) :

« 122 **P8** : Je favorise l'observation quand on peut observer ! l'observation est possible parce qu'il
123 y a toujours un ou deux étudiants qui savent bien observer. J'utilise fréquemment cette
124 méthode. Souvent ils donnent leur propre explication pour découvrir la règle et c'est
125 très bien. Je mets plusieurs exemples au tableau et leur demande de les comparer.
126 Par exemple, pour le masculin féminin, ils observent et doivent faire des groupes. Je
127 donne les règles quand c'est nécessaire de le faire mais sinon je les laisse découvrir la
128 règle eux-mêmes. Quand l'un trouve je le laisse parler, puis je reprends la règle car il y
129 en a toujours un ou deux qui ne l'ont pas comprise. Là je la reprends en chinois, mais
130 c'est seulement à la fin et pour être sûre que tout le monde comprenne la règle. »

Dans ce passage, P8 adopte la méthode implicite puisqu'elle précise privilégier un travail d'observation des éléments grammaticaux pour susciter chez les apprenants une réflexion métalinguistique laissant les apprenants formuler, probablement en français, leurs propres règles ; ensuite elle reprend explicitement la règle en chinois afin d'en assurer sa compréhension par l'ensemble de la classe. Il s'agit ici d'une activité de conceptualisation.

D'un autre côté, l'entretien 4 soulève une donnée fort intéressante (E4, P4, L.206-211) :

« 206 **P4** : A l'université Wenhua je ne passe pas par la démarche observation –
207 déduction – explication car on perd trop de temps et les étudiants sont
208 habitués à une démarche explicite avec les autres enseignants. Par contre,
209 comme je suis le seul professeur de français à ChiaoTung (*Jiaotung*), alors
210 j'utilise la première démarche car ils ont appris comme ça dès le début avec
211 moi et cela fonctionne bien. »

Il est tout à fait remarquable de constater que ce professeur change totalement de technique en fonction du lieu où elle enseigne. Ainsi, quand elle se trouve avec des apprenants en français majeur, ayant de nombreux professeurs de français, à l'instar de ses collègues elle fournit aux apprenants directement les règles. Or, lorsqu'elle est face aux apprenants de français mineur, elle privilégie au contraire un travail d'observation, de déduction des règles puis d'explications. Il faut noter que cela va à l'opposé de la démarche de P2 qui déclarait ne pas utiliser cette approche en raison du peu d'heures de cours de langue des apprenants de français mineur. Malgré la contradiction des propos de ces deux

professeurs, ces extraits indiquent que les deux démarches sont aussi pertinentes l'une que l'autre mais qu'elles dépendent du professeur, des apprenants et de l'institution.

Le professeur de l'entretien 12 présente les tâches qu'il propose aux apprenants (E12, P12, L.109-114) :

« 109 **P12** : Je leur fais faire des dictées, je leur donne des phrases en chinois à traduire en
110 français, ils doivent écrire des phrases, répondre à des questions, ils doivent se
111 décrire, décrire quelqu'un ou quelque chose à l'écrit ou à l'oral.
112 **E** : Vous ne leur donnez pas de textes lacunaires, d'exercices à trous ?
113 **P12** : Je n'aime pas les exercices à trous pour les contrôles et les examens, mais dans
114 *Taxi* il y en a alors je leur fais faire pour qu'ils s'exercent. »

Ce professeur m'indique vérifier les acquis par l'intermédiaire de tâches basées sur l'écrit (dictées, composition, répondre à des questions) et sur l'oral (décrire ou parler de soi, de quelqu'un d'autre ou de quelque chose). Les exercices à trous sont les exercices les plus répandus dans les manuels de chinois langue première par conséquent je voulais savoir ce que ce professeur en pensait. Elle déclare ne pas y recourir particulièrement, par contre le manuel en proposant, elle conseille aux apprenants de les faire en guise de consolidation. Je lui demande peu après de quelle façon elle commence une leçon (E12, P12, L.154-157) :

« 154 **P12** : Je commence toujours par la grammaire, et effectivement mes explications sont
155 tout le temps en chinois. Les élèves sont passifs, alors je pense que la meilleure
156 façon d'aborder la grammaire avec eux c'est d'abord d'expliquer les règles, et
157 après d'observer les exemples pour les vérifier. »

Ce professeur explique donc tout d'abord les règles de grammaire, pour vérifier que les apprenants les ont comprises, puis propose l'observation de phrases d'exemples.

Concernant l'entretien 11, toujours dans l'optique de connaître l'opinion des enseignants sur les exercices à trous, ce professeur me répond (E11, P11, L.129-132) :

« 129 **P11** : Il y a déjà beaucoup d'exercices à trous dans les manuels, il y en a bien
130 assez. Je pense qu'il faut absolument changer d'exercices et les
131 renforcer par de la grammaire, à l'aide d'exercices systématisés mais
132 aussi par une grammaire contextuelle et textuelle. »

Ce professeur est le premier à déclarer utiliser une grammaire contextuelle et textuelle. Autrement elle précise favoriser une démarche inductive plutôt que déductive.

« 191 **P11** : Je préfère enseigner la grammaire de façon inductive, autrement c'est
192 trop magistral et ils ne réfléchissent pas. »

Nous avons vu avec l'exemple des enseignants taiwanais qu'il est tout à fait possible d'utiliser l'activité de conceptualisation qui découle des méthodes communicatives récentes. Nous avons donc dégagé que des enseignements implicites comme explicites sont pertinents avec ce public. Suite aux résultats et analyses de notre enquête, nous pensons que l'approche communicative n'a pas à être rejetée par les professeurs ayant un public taiwanais et donc par extension asiatique, car les entretiens ont démontré qu'elle fonctionne dans certaines conditions. Cependant, les entretiens ont également révélé que cette approche est très difficile à mettre en place dans le contexte universitaire taiwanais. Je propose une synthèse des problèmes :

- la culture éducative axée jusqu'à présent sur la prédominance de l'écrit et sur la prise de parole peu autorisée en classe des enfants taiwanais,
 - la culture familiale ne favorisant pas non plus la prise de parole en famille,
 - les inhibitions à s'exprimer à l'oral ainsi que la crainte de faire des fautes et de *perdre la face*,
 - le sureffectif des étudiants par classe,
 - l'aménagement du mobilier de classe.

Bien entendu il est plus facile de résoudre le problème de l'aménagement du mobilier et du sureffectif de classe, que ceux relatifs aux cultures éducatives et familiales ainsi qu'aux inhibitions.

Un dernier point mérite notre attention, les apprenants ont un certain nombre de préjugés et de représentations liés à la langue française et à sa grammaire, je proposerai donc une activité de classe dans le chapitre 9 permettant de mettre en exergue ces représentations¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Pour une proposition d'activité concernant les préjugés et les représentations liés à la langue française et sa grammaire, se référer également à : Cotton N.,(2009), « Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques », in *Revue Japonaise de didactique du français Vol.4, n°1, Etudes didactiques*, Tokyo, Société Japonaise de Didactique du Français, p. 168-176.

7.1.7. La prise de notes

Dans le § 6.2.5 chapitre 6 de la deuxième section, nous avons relevé que 70,1% des apprenants ont déclaré prendre des notes directement sur leur manuel, 3% avec les autres notes de cours et 32,8% dans un cahier spécial ; cela signifie que la majorité des apprenants interrogés ne font pas de classement et de regroupement de leur prise de notes. Or, d'après les travaux de Cyr (1991 : 49) il s'agit pourtant d'une stratégie cognitive rentable surtout pour les apprenants ayant des difficultés à réviser.

Parmi les enseignants interviewés, P9 parle très ouvertement de sa position et aborde en cours le sujet de la prise de notes avec ses élèves (E9, P9, L.400-413) :

« 400 **E** : et tu- tu disais tout à l'heure que tu leur fais faire d- tu espères qu'ils ont tous un
401 cahier
402 **P9** :oui
403 **E** : c'est-à-dire qu'au départ vous leur dites ça serait bien de faire euh vous leur dites ça
404 officiellement ?
405 **P9** : ben je leur dis que pour mon cours pendant il faut leur livre le manuel le livre
406 d'exercices
407 **E** : oui
408 **P9** :il faut un car- carnet ou un cahier de notes et///
409 **E** : oui
410 **P9** : après donc j'ai instauré le système de cartes ils doivent amener leurs cartes ou
411 **E** : d'accord
412 **P9** : préparer leurs cartes pour que je ramasse et que je note
413 **E** : d'accord »

Cet extrait nous révèle plusieurs choses, tout d'abord P9 « espère » qu'ils ont tous leur cahier en cours de langue, signifiant qu'elle a eu l'expérience de se retrouver face à des élèves n'apportant aucun matériel pour noter. Ensuite, elle instaure la règle qu'ils doivent être en possession en salle de classe du manuel, du cahier d'exercices ainsi que d'un cahier de notes ou d'un carnet. Par ailleurs, ces dernières années elle a fini par demander aux apprenants de créer des cartes qui sont notées. Pendant l'enquête j'ai eu l'occasion d'en voir. Il s'agit de petites fiches sur lesquelles un mot est écrit en français, au dos l'apprenant y met sa traduction en chinois ou bien, il arrive que celui-ci dessine ou colle une image

correspondant au mot français. Certains apprenants font des cartes très fonctionnelles tandis que d'autres apportent un soin tout particulier à la constitution de ces cartes et réalisent de véritables petites œuvres d'arts plastiques. Ces fiches étant soumises à l'évaluation de leur professeur, les apprenants exécutent un travail particulièrement sérieux car ils sont motivés par l'aspect ludique de ces cartes et la perspective d'obtenir une bonne note.

Cependant, l'exigence de P9 face à la prise de notes peut également être le reflet de son profil cognitif. Les extraits suivants semblent nous faire penser que c'est le cas du professeur cité ci-après (E2, P2, L.749-780) :

« 749 E : euhm qu'est-ce que tu penses ? est-ce que tu penses qu'il est important que les
750 apprenants fassent des fiches pour résumer le cours ? par exemple pour résumer le point
751 de grammaire ? euh le//
752 P2 : non non ! je pense que ça dépend des personnes.ça dépend de leur habitude d'apprendre
753 E : d'accord.d'accord.. et donc là ?//
754 P2 : moi-même je ne . moi-même je ne- je n'utilise pas de fiches.je note directement sur le
755 livre..je regarde les- . les explications
756 E : sur le livre ?.....d'accord..et en général la plupart des Taiwanais
757 font comme ça ?
758 P2 : euh___ il me semble
759 E : d'accord.d'accord..et euh pour toi ? est-ce qu'il est pertinent de faire noter dans un
760 cahier spécial les mots nouveaux les expressions ?//
761 P2 : c'est pas bien ça !non !
762 E : non ?
763 P2 : mais je sais qu'il y a des étudiants qui font ça
764 E : oui ?
765 P2 : oui !
766 E : d'accord. là ça dépendra d- de leur profil en fait
767 P2 : oui oui !
768 E : mais toi ? tu ne les incites pas à faire ça spécialement ?
769 P2 : non !.....non !
770 E : d'accord
771 P2 : si- si on- je sais qu'il y a des professeurs euh qui exigent la manière de prendre la note.. j-
772 moi je ne suis pas___ d'accord avec ça ! tout à l'heure on a parlé de l'autonomie dans
773 E : oui !
774 P2 : l'apprentissage. euh je pense que chacun a sa manière d'apprendre. c'est à eux
775 E : d'accord
776 P2 : de trouver euh leur manière..
777 E : d'accord.mm !
778 P2 : moi-même.je n'utilise pas ça parce que ça prend trop de temps.en regardant ça.je peux
779 déjà mémoriser mais je n'ai pas besoin de bien écrire bien classer euh c'est pas mon
780 style »

Deux éléments attirent tout particulièrement l'attention, P2 considère :

- premièrement que ses apprenants sont déjà suffisamment matures pour ne pas avoir à leur préciser qu'ils doivent prendre des notes pendant les cours. Cette opinion est justifiée par le fait qu'elle enseigne à des étudiants en première année d'université, et selon elle, ils devraient donc par conséquent avoir acquis de bonnes stratégies d'apprentissage et

se montrer « autonomes ». En comparant cette attitude avec celle du professeur de l'entretien précédent (E9), nous pouvons comprendre la démarche pédagogique de P9 qui, contrairement à P2, donne certains cours à des apprenants plus jeunes, puisqu'ils ont entre 15 et 18 ans, encore dans le système du lycée. La pédagogie adoptée par P9 n'est pas infantilisante, elle se justifie par le fait que ses apprenants sont vraisemblablement moins matures que ceux de P2 qui eux sont à l'université et plus âgés.

-Deuxièmement, P2 justifie sa démarche pédagogique en soulignant que d'après son propre profil cognitif, elle n'a pas besoin de classer ou d'écrire pour mémoriser, il ne lui semble donc pas bon d'imposer ce système aux autres. Ceci montre que cette enseignante a fait une réelle démarche réflexive quant à ses stratégies d'apprentissage et son profil cognitif afin de ne pas les imposer à ses étudiants et de diversifier ses techniques de classe.

Dans l'entretien ci-dessous, le professeur interrogé à propos de la prise de notes, confirme que ses apprenants en prennent (E12, P12, L.160-163) :

« 160P 12 :Oui, ils prennent des notes et ils me montrent leur cahier, d'ailleurs je leur corrige
161 les fautes. Sinon, j'écris systématiquement au tableau un résumé des points
162 importants et ils notent ce qui est écrit. Je les incite aussi à noter le vocabulaire,
163 la conjugaison dans un cahier spécial mais en réalité la moitié le fait. »

Ce professeur, à l'instar de P9, se permet de donner des conseils pédagogiques et constate que de nombreux élèves ne les suivent pas. Par contre, en adoptant le point de vue de P2, nous pouvons considérer que ce n'est pas une question de paresse mais de profil cognitif : ils n'ont pas besoin de noter et de classer le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire dans un cahier spécifique.

D'un autre côté, ce professeur parvient à vérifier, et éventuellement corriger les fautes dans les prises de notes de ses apprenants. Ceci montre que ces derniers attachent, malgré tout, de l'importance à ce qu'ils notent pendant le cours. De surcroît, ils ne considèrent pas que la vérification de leurs notes dans leurs cahiers est une intrusion contrairement à l'exemple de l'entretien suivant (E4, P4, L.220-223) :

« 220 P4 : Non, pour qu'ils se souviennent du cours ils répètent beaucoup à l'oral. Sinon,

221 ils copient ce qu'il y a au tableau, pas plus. Et si l'on fait des réflexions sur leur
222 prise de notes, la façon dont ils prennent des notes dans leur cahier, ils
223 n'aiment pas et s'esquivalent. Le cahier, c'est du domaine du privé ! »

Cet extrait est totalement opposé au précédent et suggère que les enseignants ont instauré un type de dialogue différent, mais aussi que les apprenants de P4 ne comprennent pas la démarche de cette dernière quand elle essaie de leur donner des conseils méthodologiques en matière de prise de notes.

Dans l'entretien 11, j'ai demandé au professeur (P11), ce qu'elle pensait de l'importance de résumer le cours ainsi que de noter dans un cahier spécial des mots nouveaux, des expressions et des verbes, P11 déclare (E11, P11, L.200-204) :

« 200 **P11** : Personnellement, je demande aux élèves de tenir un journal
201 d'apprentissage, un journal de bord en chinois afin qu'ils réfléchissent à
202 propos de leur apprentissage, etc. mais ils ne le font pas. Je leur dis
203 aussi de travailler, de résumer les cours, de réorganiser leur note, mais
204 je ne vérifie pas s'ils le font ou non. »

Cette enseignante, à l'instar de P9 et P12, donne des conseils méthodologiques, cependant elle constate que les apprenants ne les suivent pas à propos du journal d'apprentissage, et elle ne vérifie pas s'ils réorganisent après le cours leurs prises de notes. Toutefois, je pense que ces trois enseignantes adoptent une démarche pédagogique pertinente en donnant des conseils méthodologiques en classe, car même si la majorité des apprenants n'en a peut être pas besoin, cela peut aider les autres.

D'ailleurs, pendant l'entretien 8, j'ai demandé au professeur (P8) si elle avait constaté chez ses apprenants des difficultés à prendre des notes, elle a répondu (E8, P8, L.157-160) :

« 157**P8** : Non, ils auraient tendance à vouloir noter tout ce que j'écris et parfois je leur signale
158 que ce n'est pas nécessaire puisque je vais leur donner des photocopies et qu'ils ont
159 seulement besoin d'écouter. Sinon, ils prennent leurs notes quand ils veulent, dans
160 leur cahier. »

P8 ne constate pas de difficultés à prendre des notes chez ses apprenants, elle pense même qu'ils auraient tendance à vouloir tout noter. Il est intéressant de souligner que dans plusieurs entretiens, les enseignants trouvent indispensable de signaler aux apprenants la nécessité de prendre des notes, or dans le cas de l'entretien 8, le professeur doit leur signaler qu'ils n'ont pas à prendre de notes. Ces exemples semblent nous indiquer qu'il

existe des classes dont le profil général des apprenants tend vers la prise de notes et d'autres le contraire.

Il semble également que la prise de notes est motivée par le type de cours suivi par les apprenants. Ainsi, P5 dans l'entretien 13 signale que les élèves prennent des notes dans un cahier particulier durant son cours de traduction (E13, P5, L.108-109) :

« 108 **P5** : Pour le cours de traduction ils prennent des notes, dans un cahier. J'ai constaté
109 qu'ils notent spontanément ce dont ils ont besoin. »

D'un autre côté sa collègue venait de dire juste auparavant (E13, P13, L.107) :

« 107 **P13** : Ils notent sur le livre directement, ils ne prennent pas vraiment de notes. »

En guise de conclusion, nous constatons que ce dernier commentaire fait totalement écho aux réponses des apprenants à la dixième question du questionnaire dans laquelle 70,1% des apprenants déclaraient prendre des notes directement sur leur manuel. De plus, nous verrons dans le chapitre 3 de la présente section, que cette habitude incitera les apprenants à formuler certaines critiques concernant la qualité du papier d'imprimerie utilisée ainsi que sur la mise en page trop encombrée pour que l'on puisse annoter directement sur le manuel. Tout cet ensemble nous rappelle aussi que dans la première section au § 2.5.1. 2, j'avais signalé que les manuels avec lesquels les petits Taiwanais apprennent le chinois sont conçus pour être en mesure d'y prendre des notes.

7.1.8. Les documents audio-visuels

Avec l'essor des technologies tant sur le plan audio que visuel, il est vite apparu qu'elles étaient incontournables dans la salle de classe. Dans la première section, nous avons parlé de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) élaborée dans les années 50, dont l'objectif est la communication tout en mettant l'accent sur la perception auditive des énoncés. A l'époque, on utilisait des images (dessins, bandes dessinées, films fixes) accompagnées d'enregistrements pour introduire les nouveaux éléments (forme et sens) de la leçon. Même si cette méthode a fait par la suite l'objet de critiques, les manuels

actuels sont tous conçus avec des supports audio (parfois même vidéo), et ces dernières années les concepteurs travaillent sur des CD-roms dans lesquels on peut voir des scènes filmées où par exemple, des acteurs jouent les dialogues des leçons.

J'ai demandé aux enseignants leur opinion ainsi que l'usage qu'ils font des outils audio-visuels, et même si certains ont reconnu ne pas y avoir particulièrement recours, la totalité a approuvé leur utilité dans l'apprentissage d'une langue. Les enseignants semblent vouloir exploiter ces outils en classe, toutefois ils rencontrent des difficultés à se procurer le matériel adéquat. Analysons deux passages de l'entretien 6 avec un professeur qui enseigne dans deux établissements différents. J'ai sélectionné l'extrait suivant car il introduit un premier aspect des difficultés d'un professeur de français optionnel travaillant dans un département d'anglais (E6,P6, L.35-40) :

«35 **P6 :** C'est la méthode que je connais le mieux, je l'utilise depuis environ cinq
36 ans, avant j'utilisais « Bienvenue en France » mais ce manuel là est à
37 utiliser avec une cassette vidéo et je ne l'utilise plus car à Chenggong il n'y a
38 que du matériel audio qui est facilement accessible. Pour avoir la vidéo, il
39 faut s'y prendre très à l'avance afin de retenir une salle, en tant que français
40 optionnel on n'est pas prioritaire pour avoir la salle. »

Nous constatons que le choix d'employer tel ou tel manuel se fonde sur les outils que peut fournir l'établissement dans lequel on travaille. Ainsi, P6 utilisait le manuel *Bienvenue en France* car celui-ci proposait une vidéo, mais confronté à un problème de logistique, il a dû changer de manuel sachant qu'il ne pourrait pas exploiter la vidéo autant qu'il le faudrait. Plus tardivement dans l'entretien, P6 dit (E6,P6, L.83-88) :

« 83 (...) En ce qui concerne d'autres méthodologies, j'utilise
84 beaucoup l'audio et la vidéo, mais à cause des contraintes de matériel à
85 Chenggong, j'utilise exclusivement la cassette audio du manuel alors qu'à
86 Wenzao j'utilise d'avantage la vidéo et le Power Point. Comme je dépends
87 du département d'anglais pour ces deux cours à Chenggong, alors ce sont
88 les professeurs d'anglais qui ont la priorité sur le matériel vidéo. »

Nous avons la confirmation que lorsque P6 travaille à Chenggong, il réduit son utilisation de l'outil vidéo et se contente dans la majorité des cas de l'usage de la cassette audio.

J'ai rendu visite à ce professeur alors qu'il enseignait à Chenggong et ai constaté que dans une des classes, il n'y avait aucun matériel audio disponible, en revanche, le département d'anglais mettait à la disposition des enseignants un magnétophone portatif. Dans un autre cours de ce professeur, toujours dans cette université, j'ai assisté à une

séance qui avait été programmée plus d'un mois auparavant puisque cela exigeait un changement de salle : P6 ayant obtenu pour ce créneau horaire un petit amphithéâtre doté d'un ordinateur, d'un vidéo projecteur, d'enceintes audio puissantes, d'un lecteur DVD et d'un magnétoscope relié à une grande télévision et au projecteur. Pendant ce cours, P6 a projeté plusieurs petites vidéos représentant la version filmée des leçons que les apprenants avaient étudiées pendant un mois et demi. Cette séance de projection était alors employée comme révisions de l'ensemble de la séquence avant les examens écrits.

D'un autre côté, lorsque P6 enseigne à Wenzao, où le français est l'objet principal des études de ses apprenants, le département de français lui donne accès à des salles informatisées, avec vidéo projecteur. Il y a aussi, la plupart du temps, dans les salles de classe une télévision (reliée aux magnétoscope et lecteur de DVD), et si jamais ce n'est pas le cas, il peut aisément se procurer des chariots avec le matériel dont il a besoin.

Dans l'entretien 12, la contrainte de l'accès au matériel audio est également évoquée dans la mesure où l'enseignante interrogée travaille également à Chenggong dans des conditions similaires à P6 (E12, P12, L.164-175) :

« 164 **E** : Pensez-vous que visionner des films en français ou des programmes de TV5 en
165 classe est efficace pour l'apprentissage ?
166 **P12** : Oui, sûrement mais à Taiwan, il est difficile d'avoir TV5 et à l'université, il faut aller
167 dans des salles spéciales, il faut faire beaucoup de demandes administratives.
168 Après chaque leçon, je leur fais écouter le CD, et après l'examen mi-semestriel je
169 visionne un film français sous-titré en chinois.
170 **E** : Et les chansons françaises ou francophones ?
171 **P12** : Le premier cours je leur enseigne une chanson : frère Jacques, mais autrement il
172 n'y a pas vraiment assez de temps pour les utiliser en classe. Par contre je leur
173 indique quel film est en français, sur la France, etc. et est trouvable en DVD. Je
174 les pousse aussi à participer au concours de la chanson francophone organisée
175 chaque année par l'IFT et l'APFT. »

P12 évoque la difficulté d'avoir accès aux programmes de TV5 en dehors de l'université car cette chaîne n'est normalement pas proposée dans les bouquets traditionnels d'offres du câble taiwanais.

Par ailleurs, en général, lorsque le français est enseigné au sein du département de français (ou de langues étrangères) d'une université, celui-ci souscrit un abonnement à TV5, les étudiants peuvent ainsi avoir accès à des salles d'informatique ou des laboratoires dans

lesquelles ils peuvent voir les programmes de TV5. Toutefois, P12 rappelle que pour visionner avec toute une classe un programme de TV5 en direct, il lui faut remplir de nombreux documents administratifs. La contrainte de l'accès au matériel montre encore une fois que cela entrave l'utilisation en salle de classe des ressources contenues dans les films ou certains programmes de télévision.

Dans une autre mesure, P12 contourne ces difficultés en se servant des CD audios des manuels. Toutefois, elle ne cache pas son peu d'exploitation en classe des vidéos ou des chansons en raison des contraintes de temps et afin de tenir les délais pour achever le programme. De plus, elle semble utiliser les chansons et les films pour des raisons ludiques et en sorte de récompense après la période des examens écrits.

Il est également intéressant de voir que P12 signale et parle des films français que les élèves peuvent se procurer à Taiwan. Et, même si elle exploite peu les chansons françaises en classe, elle incite ses apprenants à participer au concours de chansons françaises et francophones organisé par l'Institut Français de Taipei. Cela permet aux apprenants qui le souhaitent d'aller en toute autonomie vers ces documents audios et visuels.

L'entretien 4 nous confirme qu'en plus du problème de l'accès au matériel technique, il existe la contrainte temporelle pour visionner des films en classe. Le professeur aborde également le fait qu'il y a un décalage entre les goûts des apprenants et certaines chansons françaises ou les programmes proposés par TV5 (E4, P4, L.224-238) :

- « 224 **E :** A propos de l'utilisation des documents audio-visuels, pensez-vous que
225 visionner des films en français ou des programmes de TV5 en classe est
226 efficace pour l'apprentissage?
227 **P4 :** Il manque du temps pour visionner des films. Par contre, je sais qu'ils ne sont
228 pas du tout intéressés par les sujets de TV5.
229 **E :** Pensez-vous qu'écouter des chansons francophones en classe est utile ?
230 **P4 :** Oui, je leur fais écouter très souvent des chansons françaises, pas
231 francophones. Mais les élèves ne veulent que du moderne, pas des chansons
232 classiques comme Brel, etc...
233 **E :** Pensez-vous qu'il est important d'inciter les apprenants à voir des films en
234 français, TV5 ou à écouter des chansons francophones en dehors de la
235 classe ?
236 **P4 :** Oui ! En plus, ils veulent du culturel. Mais en réalité ils ne regardent pas les
237 films en français ni les programmes de TV5 car c'est trop rapide, ils ne
238 comprennent pas, et ils n'aiment pas les sujets qui traitent de politique. »

A l'instar de P12, ce professeur aborde en classe le sujet des films à défaut de les passer pendant le cours. En outre, connaissant bien ses apprenants, elle constate que des « classiques » de la chanson française tel que Brel ne sont plus du goût des apprenants. Et elle nous apprend que ses élèves n'apprécient pas les sujets de politique abordés par TV5 ; ce commentaire nous démontre qu'elle a déjà exploité en classe certaines émissions mais que la séance n'a pas apporté les résultats envisagés.

L'entretien avec P11, révèle que ce professeur pense également que visionner des films en français, des programmes de TV5 ou écouter des chansons françaises ou francophones en classe est efficace pour l'apprentissage (E11, P11, L.205-213) :

« 205	E :	A propos de l'utilisation des documents audio-visuels, pensez-vous que
206		visionner des films en français, des programmes de TV5 ou à écouter
207		des chansons francophones en classe est efficace pour
208		l'apprentissage?
209	P11 :	Oui, je le pense mais je n'ai pas le temps de visionner des films ou des
210		programmes de TV5, je leur conseille donc de le faire en dehors de la
211		classe. En ce qui concerne les chansons je sais que dans d'autres
212		cours les élèves apprennent des chansons donc je ne le fais que très
213		rarement. »

En revanche, elle déclare ne pas exploiter les films ou les programmes de TV5 pour des raisons temporelles, tout comme nous l'avons vu dans les témoignages de P4 et P12, mais conseille tout de même aux élèves des films et des programmes de TV5. D'un autre côté, sachant que dans les cours de ses collègues, les apprenants peuvent apprendre des chansons en français, elle ne fait que très rarement cette activité de classe.

L'entretien 13, qui s'est déroulé avec les enseignantes P13 et P5, nous apprend deux choses. Tout d'abord, P13 nous confirme que le manque de matériel technique est un véritable frein à l'usage des matériels vidéos. En effet, P13 nous affirme trouver que visionner des films en français ou des programmes de TV5 peut être efficace pour les apprenants, mais reconnaît toutefois ne pas le faire en raison du manque de matériel dans les salles de classes. Elle utilise donc, à l'instar des professeurs P6 et P12, exclusivement les outils audios classiques que sont la cassette et le CD (E13, P13, L.112-113) :

« 112 **P13** : Oui je le pense, mais je ne l'utilise pas car il n'y a pas de matériel dans les classes.
113 J'utilise la cassette ou le CD du manuel seulement. »

D'un autre côté, P5 nous parle ensuite, en ces termes, de son expérience en Chine continentale (E5, P5, L.114-119) :

« 114 **P5** : A ce propos, j'aimerais parler de mon expérience en Chine Continentale concernant
115 l'usage de la vidéo en classe avec *Reflét*. Je l'ai utilisé mais j'ai fait le constat qu'ils
116 sont si peu habitués à la compréhension orale que c'est une catastrophe. Les
117 étudiants ne comprenaient pas du tout la vidéo, ce n'était pas productif et c'était une
118 source de découragement. La compréhension orale est ce qui est le plus difficile
119 pour eux dans leur apprentissage, il y a une dépendance au support écrit. »

Ce professeur nous raconte que lorsqu'elle faisait l'usage en classe de la vidéo conçue pour le manuel *Reflét*, les apprenants éprouaient de la frustration et du découragement. Elle nous explique que c'est dû à une dépendance au support écrit chez les sinophones. Cette explication est tout à fait plausible dans la mesure où nous avons vu dans la première section, que le système même des sinogrammes et la façon dont ils sont enseignés privilégient un rapport particulier à l'écrit favorisant aussi les apprenants ayant un profil cognitif visuel. Par ailleurs, une vidéo en classe ne s'exploite pas de n'importe quelle façon, cependant ces deux enseignantes ne m'ayant accordé qu'un temps limité, je n'ai pas eu l'occasion de demander à P5 comment elle exploitait la vidéo. Dans la conclusion générale je ferai des propositions pour une exploitation efficace de la vidéo avec certaines classes.

Dans l'entretien suivant, le professeur (P2) suggère également à ses apprenants de visionner les programmes de TV5 après le cours (E2, P2, L.781-797) :

« 781 **E** : d'accord d'accord.je vois... euhm_____ à propos de l'utilisation d- des documents
782 audio-visuels
783 **P2** : m ?m !
784 **E** : euh___ est-ce que tu penses que visionner des films en français ou des programmes de
785 TV5 par exemple, en classe est efficace pour l'apprentissage ?
786 **P2** : mm !.....m_____ . ça peut
787 aider !m ! m ! parce que euh il faut euh il faut varier !
788 **E** : m ?m !
789 **P2** : il faut varier l'apprentissage alors on peut utiliser ça.. mais je pense que avec TV5
790 euh j'encourage plutôt les étudiants à- à re- à la regarder après les cours
791 **E** : d'accord
792 **P2** : parce que ça prend trop de temps..toujours le souci d'efficacité ! (en riant) la progression
793 d'enseignement.
794 **E** : et puis comme ça.ils continuent d'entendre du français en dehors !
795 **P2** : oui ! oui oui !(en riant)
796 **E** : en plus !
797 **P2** : oui ! »

P2 ne cache pas que le souci d'efficacité et l'objectif de terminer le programme priment sur tout le reste. De plus, elle pense que le fait d'effectuer ce type d'activité en dehors des cours permet de prolonger le contact avec la langue française. Elle poursuit (E2, P2, L.798-835) :

« 798 E : d'accord.je comprends bien... et est-ce que tu penses qu'écouter des chansons
799 francophones en classe c'est utile ?
800 P2 : oui !
801 E : oui ?
802 P2 : ça motive beaucoup les étudiants
803 E : oui ? alors comment tu fais ? est-ce que tu- tu enlèves des mots ? ou tu leur laisses tout le
804 texte ?euh_____ ?
805 P2 : m__ ça dépend du niveau des étudiants.
806 E : oui ?
807 P2 : par exemple.pour les débutants euh après avoir enseigné la prononciation
808 E : mm !
809 P2 : euh je leur fais écouter des chansons qui- qui- qui parlent anglais et français.je leur
810 demande de reconnaître
811 E : ah ! d'accord___ !
812 P2 : oui !et c'est pour ça.il peut euh comparer l'anglais et le français dans une chanson !
813 E : mm ! oui ! c'est bien !
814 P2 : et puis euh . je fais rarement euh . l'exercice à trous
815 E : mm !d'accord
816 P2 : je fais rarement ça
817 E : d'accord.. est-ce que//
818 P2 : lorsque je leur fais écouter des chansons.c'est pour euh c'est pour euh leur faire plaisir !
819 pas pour les faire travailler !(en riant)
820 E : d'accord (amusée) d'accord.. et pourtant ils travaillent !
821 P2 : oui ! (en riant)
822 E : et ils ne s'en rendent pas compte ! (petits rires des deux parties)
823 P2 : hun hun ! non ! (sourire dans la voix)
824 E : c'est bien !(sourire dans la voix)
825 P2 : des fois je leur montre le texte et je leur demande de me poser des questions su- sur les
826 mots qu'ils ne connaissent pas..je pense que. s'ils arrivent à_ s'ils comprennent euh__
827 le sens des mots et grâce à leur structure leur grammaire.ils doivent pouvoir saisir le sens
828 E : bien sûr
829 P2 : de la chanson.
830 E : bien sûr !
831 P2 : m__ ce- c'est euh surtout pour leur montrer que__ après euh__ un moment
832 d'apprentissage du français.après avoir assimilé la structure de base euh de- des phrases
833 françaises. ils doivent pouvoir s'auto-apprendre
834 E : d'accord
835 P2 : s'auto-apprendre »

P2 montre différentes façons d'exploiter les chansons en classe : elle les utilise en complément d'exercices de discrimination des sons et de prononciation, mais aussi pour développer le lexique ou réviser la syntaxe et les points grammaticaux vus en cours. Elle exploite donc totalement l'aspect ludique des chansons sans perdre de vue la cohérence avec l'ensemble des éléments linguistiques de la leçon.

Elle termine en montrant que sa démarche peut non seulement motiver les apprenants, qui constatent qu'ils peuvent comprendre des documents authentiques, mais

aussi les inciter à chercher par eux-mêmes de nouvelles chansons leur permettant d'effectuer un travail en auto apprentissage et favorisant l'autonomie.

Par ailleurs, les TICE donnent la possibilité en quelques clics d'obtenir maintes vidéos ou supports audios exploitables en salle de classe. Deux professeurs de Wenzao (P3 et P9) en parlent (E3, P3, L.283-296) :

« 283 **P3** : (tout en riant) on n'arrive pas à faire ça mais on essaie déjà à Wenzao on essaie déjà le *E-*
284 *course* c'est-à-dire on met des choses complémentaires sur Internet et c'est à eux de-
285 d'aller sur Internet chercher pour écouter le CD les choses enregistrées
286 **E** : m m et est-ce que la fréquentation du site marche bien ou ?
287 **P3** : apparemment ça commence à bien marcher mais comme je viens de rentrer alors je viens
288 de commencer mon cours avec *E-course* et il y a beaucoup de choses à apprendre
289 **E** : d'accord
290 **P3** : en fait *E-course* c'est un peu gênant il faut passer beaucoup de temps pour les professeurs
291 pour euh
292 **E** : pour taper ou enregistrer
293 **P3** : oui pour connaître le logiciel comment ça fonctionne ça prend be- énormément de temps
294 **E** : d'accord
295 **P3** : et comme on a un emploi du temps déjà très chargé beaucoup de choses à préparer avec le
296 projet ellipse on a d'autres choses à faire et puis j'ai encore mes études il me faut donc
encore un peu de temps pour *E-course* donc tout ça ça fait beaucoup »

Cet exemple montre que les Tice sont un outil plébiscité par les apprenants leur donnant accès à maintes ressources en ligne. Toutefois, P3 parle ouvertement des difficultés à maîtriser les logiciels pour insérer les ressources audio et vidéo et du temps qu'elle doit y consacrer.

L'entretien 9 nous fournit de nombreuses informations sur l'utilisation des documents audio-visuels quand le professeur a une bonne maîtrise des logiciels. En effet, P9 indique utiliser certains logiciels pour compléter le contenu de ses cours avec des apprenants de première année en ces termes (E9, P9, L.198-231) :

« 198 **P9** : voilà !.ou alors j'avais fait aussi toutes les consignes de classe que nous avons vues
199 je les avais mis je les avais mises en un logiciel qui s'appelle Microsoft Producer quand tu
200 mets ta en même temps ton Power Point qui défile et en même temps tu as ton_ audio
201 **E** : ah ! d'accord !
202 **P9** : un peu comme une vidéo voilà oui donc c- c- c'est ensemble euh vidéo première
203 année ..
204 **E** : ah oui mmm !
205 **P9** : j'en n'ai pas trop c'est difficile de trouver des petites vidéos avec plein de vocabulaire
206 et pas trop difficile par contre ce qui est bien c'est de faire euh ce que je vais commencer
207 **E** : oui
208 **P9** : bientôt c'est de faire à chaque cours en labo dix minutes de film français sous-titré
209 **E** : d'accord
210 **P9** : même s'ils ne comprennent pas tout au moins ils voient ils sont curieux ils
211 écoutent euh

212 E : d'accord et euh le film ça sera le même film ? ou ça sera juste dix minutes et après ça
 213 sera à eux d'aller le voir ?
 214 P9 : euh___ je pensais faire le même film//
 215 E : mm !
 216 P9 : parce que souvent ils sont si on met des films différents//
 217 E : oui ?
 218 P9 : ça peut être bien ça présente enfin ça va les les comment dire les les motiver aussi
 219 pour euh justement euh profiter plus de la salle de ressources ou alors voir un film
 220 parce que souvent ils demandent et là est-ce qu'on peut voir le film de la fois d'avant
 221 on voudrait voir le fin ou qu'est-ce qui s'est passé enfin bon alors je sais pas j- je
 222 pourrais aussi pas finir un film
 223 E : d'accord . d'accord//
 224 P9 : puis leur laisser par eux-mêmes de le découvrir
 225 E : la possibilité de ?//..... ou de faire quelques séances et de ?
 226 P9 : voilà oui !
 227 E : mm ! d'accord oui (aspiré)! ça serait une bonne idée mm ! euh donc pour toi les
 228 documents euh euh il faut les inciter à voir de la vidéo ?
 229 P9 : m !
 230 E : à voir TV5 ? euh
 231 P9 : oui je pense oui c'est important »

P9 fournit aux apprenants des ressources variées : elle recherche des petites vidéos en adéquation avec le niveau des élèves, elle choisit des films pour les motiver et ensuite les inciter à voir la suite en dehors de la salle de classe. Elle poursuit en parlant de l'exploitation d'une chanson en cours tout en enchainant sur l'usage du web (E9, P9, L.232-247) :

« 232E : et pour la chanson française ? tu l'utilises aussi tu l'exploites ?
 233 P9 : oui ouioui je fais beaucoup de__
 234 pages Web .
 235 E : oui
 236 P9 : pour la chanson donc soit c'est euh soit on a la chanson avec toutes les paroles
 237 E : oui ?
 238 P9 : bon on a appris Frère Jacques .. on fait des canons
 239 E : oui
 240 P9 : dans une classe qui chante très bien donc c'est très agréable
 241 E : XXX
 242 P9 : (rire) ils ont des voix d'anges (rires de P9 et de E) et puis euh ce que je fais des pages
 243 Web soit c'est vraiment la chanson avec tou- toutes les paroles soit du fait des paroles
 244 à trous ou alors recomposer l'ordre des mots ou l'or- bon tu as plusieurs activités donc 2
 45 c'est intéressant et je fais tout sur le Web ce qui évite de. photocopier découper enfin
 246 je veux pas dire un gaspillage mais presque mais disons l'avantage du Web c'est ben
 247 d'économiser un peu tout ça du temps et ils peuvent refaire chez eux »

Dans cet extrait on voit que les documents peuvent être mis en ligne et donc, que le support papier n'est plus autant indispensable. D'ailleurs, P9 peut se permettre d'utiliser cet outil car il y a de nombreux et vastes laboratoires informatiques à Wenzao, les apprenants ont très facilement accès à Internet puisqu'ils peuvent tous disposer d'un poste informatique connecté à l'Intranet de l'établissement ainsi qu'à Internet. De plus, P9 en mettant ainsi les ressources en ligne, fournit aux apprenants davantage d'outils pour retravailler les documents audios et vidéos après le cours.

Dans la suite de l'entretien, elle reparle tout à coup de la chanson comme outil d'enseignement (il faut préciser que P9 est diplômée d'un conservatoire de musique, son rapport avec la musique et la chanson est donc particulier). Dans l'extrait suivant, P9 montre qu'elle utilise les chansons avec les débutants dans le but de travailler la phonétique du français (E9, P9, L.251-263) :

« 251 **P9** : oui j'aime beaucoup utiliser la chanson . et même pour la phonétique je vois par
252 exemple euh (en chantant :) j'ai perdu le dos de ma clarinette là par exemple
253 **E** : mm !
254 **P9** : tra la XXX je sais pas si tu connais
255 **E** : non !. non pas du tout ! mais c'est très sympathique !
256 **P9** : tu vois c'est pour travailler le /a/ tu vois
257 **E** : oui c'est bien
258 **P9** : tu as des chansons tu peux travailler pour le qui ont le plus de phonèmes enfin qui
259 peuvent servir pour la phonétique
260 **E** : oui oui ! c'est très utile et ils adorent le ka- karaoké en fait !
261 **P9** : oui ! aussi oui !
262 **E** : ok (faiblement)
263 **P9** : voilà (faiblement) »

De plus, sachant que les Taiwanais aiment énormément le karaoké, elle sait que cette activité de classe va plaire à la grande majorité de ses apprenants. Elle emploie la chanson comme exercice de phonétique, et offre ainsi une possibilité de faire pratiquer l'oral. De surcroît, les timides peuvent aussi plus aisément s'exercer, confortablement protégés par le groupe classe puisqu'ils chantent tous ensemble. Cette activité donne confiance aux apprenants et les place dans une atmosphère « sympathique » pour reprendre l'expression de P9.

En fin de compte, si l'on fait un bilan concernant la chanson dans les entretiens, nous constatons que la chanson est considérée comme un texte authentique, mais personne n'en parle comme un type de texte précis (littéraire, etc.) ni sous un angle socioculturel. Toutefois, revenons à l'entretien 2, et relevons un extrait situé bien plus tard que celui cité auparavant. Dans ce passage, le professeur a terminé de parler des chansons et des outils audio-visuels en classe depuis longtemps, et donne son opinion sur divers manuels. P2 aborde le fait que la partie « civilisation » du manuel *Initial* est, à son avis, largement insuffisante, et parle tout à coup de l'utilisation de la chanson et de la vidéo (E2, P2, L.1027-1037) :

« 1027 **P2** : (...) et puis on peut avoir euh une vue plus
1028 générale de la culture euh française des fois je leur fais écouter des chansons

- 1029 E : d'accord.....m ?m !
- 1030 P2 : des *yan chang hui* 演唱會 des *yan chang hui* 演唱會 comment on dit en français ?
- 1031 *yan chang hui* 演唱會 des *yan chang hui* 演唱會 les.les chanteurs euh__
- 1032 E : ah oui les concerts !
- 1033 P2 : les concerts les concerts (en riant) oui.les restos- restos_____ .
- 1034 E : c'est les restos du cœur ?
- 1035 P2 : oui ! oui oui ! la foire aux enfoirés !
- 1036 E : d'accord ! oui bien sûr !
- 1037 P2 : ça plait beaucoup ! »

P2 associe le manque d'aspects culturels et de civilisation du manuel avec une activité particulière : elle montre une vidéo du concert des Enfoirés en classe. Sans le dire ouvertement, P2 nous indique exploiter cette vidéo dans le but d'introduire des éléments socioculturels sur la France.

A l'instar de P2, il me semble primordial d'exploiter aussi bien la vidéo que la chanson en tant que documents authentiques en classe. Je ferai ainsi, dans la conclusion générale, des propositions d'activités de classe permettant l'exploitation de la chanson et de l'outil vidéo.

Pour conclure, ces témoignages nous montrent que les documents audio-visuels sont considérés par les enseignants comme des outils incontournables et très favorables à l'apprentissage, ils revêtent des aspects ludiques et culturels pour les apprenants et les motivent à travailler pendant et après le cours.

De plus, avec le développement des Tice et lorsque les moyens techniques sont à la disposition des enseignants, malgré le temps que ces derniers doivent y consacrer en plus de l'ensemble du travail, ils sont conscients que proposer des documents sur l'intranet ou Internet est un prolongement du cours, et favorise l'autonomie de l'apprenant.

7.1.9. L'évaluation

Dans le métier de professeur, la question de l'évaluation est incontournable. Dans la première partie de la thèse, nous avons défini le mot « évaluation » et dit qu'en fonction des buts visés par l'Institution et les enseignants, l'approche d'évaluation peut être normative ou

critérielle (cf. chapitre 3). Par ailleurs, comme le souligne Cuq (2003 : 91) : « *on reconnaît à l'évaluation des apprentissages deux fonctions principales liées à deux types de décision impliquant l'enseignant dans la salle de classe : la fonction sommative et la fonction formative* ». Ainsi, afin de définir les fonctions de l'évaluation dans leur pratique, j'ai essayé de découvrir pendant les entretiens avec les enseignants ce qu'ils pensaient des évaluations et de voir à quels types d'évaluation ils recouraient. Cependant, l'attitude des professeurs vis-à-vis de la question de l'évaluation varie beaucoup d'un entretien à l'autre.

Dans l'entretien 9, le professeur P9 explique évaluer certains travaux effectués à la maison, il s'agit par exemple, des fiches de vocabulaire dont nous avons parlé dans le § 7.1.7. de cette section. L'évaluation de ces fiches a une fonction sommative, mais P9 poursuit en disant (E9, P9, L.463-495) :

- « 463 **E** : c- donc par exemple tu disais que les fiches tu les évalues
464 **P9** : oui
465 **E** : euh donc t- est-ce que tu__ tu fais par exemple des contrôles surprise ou tu ne vas
466 pas faire de contrôles surprise ?
467 **P9** : euh je leur dis toujours [une personne extérieure entre et dit quelque chose d'in audible]
468 elle est arrivée d'accord je vais venir tu parles un peu avec elle ... voilà ce que je fais
469 toujours c'est euhm . des évaluations oui j- je leur dis toujours à la fin d'un cours je dis
470 de toute façon ce qu'on a appris aujourd'hui il faut le réviser
471 **E** : oui
472 **P9** : et on peut toujours avoir un test sur ce qu'on a appris
473 **E** : d'accord
474 **P9** : normalement on devrait avoir un test à chaque fois mais bon je ne peux pas me
475 permettre de faire un test à chaque fois enfin X le temps et etc mais euh
476 **E** : bien sûr bien sûret est-ce que tu
477 penses que tu peux te permettre de faire des contrôles surprise ?
478 **P9** : oui oui oui !
479 **E** : ça marche
480 **P9** : ils sont habitués ici normalement enfin dans le système XX collège lycée c'est-à-dire
481 aujourd'hui on a tel cours demain on aura un- un examen sur ce cours à chaque fois
482 qu'ils ont un cours ils ont un examen
483 **E** : d'accord
484 **P9** : il y en a même genre professeurs de chinois euh littérature//
485 **E** : oui
486 **P9** : quand ils ont un cours ils font leur cours et à la fin du cours ils font un petit test sur
487 ce qu'ils viennent de faire au cours//
488 **E** : d'accord
489 **P9** : donc les élèves sont obligés d'écouter sinon au test tu ne vas pas à t'en sortir
490 **E** : d'accord
491 **P9** : mais moi je préfère faire le test la fois d'après donc soit dictée soit euh dialogues
492 enfin bon
493 **E** : mm ! d'accord XXX
494 **P9** : XXX de lecture aussi »

Nous constatons que P9 donne à ses élèves des consignes très précises en fin de cours, elle spécifie qu'elle attend d'eux un travail régulier. Nous constatons à travers cet

entretien que le mot « test » est employé par P9 en tant que diagnostic lui permettant d'évaluer le niveau de connaissance et de compétences normalement acquises par ses élèves, il s'agit alors d'une évaluation formative puisqu'elle fait partie du processus de formation. Ils doivent donc apprendre ou réviser ce qu'ils ont étudié en classe sans savoir s'ils vont être testés au prochain cours. Toutefois, en procédant de cette façon, P9 peut se permettre de faire des contrôles surprises puisque les élèves sont censés avoir étudié régulièrement. Le contrôle surprise n'est alors pas perçu comme une sanction par les élèves dans la mesure où les règles sont clairement définies. En outre, dans un tel contexte, le contrôle surprise a davantage une fonction formative que sommative puisqu'il s'agit pour l'enseignant et l'élève de prendre la mesure des acquis et des difficultés du travail pendant le cours suivant.

Dans l'entretien 11, nous avons également l'exemple d'un professeur qui donne des devoirs à la maison mais sans les noter. Les devoirs à la maison sont ici un repère de ce qui est à apprendre ou réviser en vue d'un examen, elle leur donne un cadrage mais aussi de l'autonomie dans le travail à effectuer par soi-même en dehors de la classe. De plus, en ne notant pas les devoirs, P11 relâche la pression liée à la condition des examens tout en soulignant qu'elle ne cesse de les évaluer en classe (E11, P11, L.94-97) :

« 94 **P11** : (...) Sinon, ils sont passifs, il faut les
95 pousser en leur donnant sans cesse des examens après chaque unité.
96 **E** : Pour les pousser à étudier, notez-vous les devoirs à la maison ?
97 **P11** : Non je ne note pas les devoirs à la maison. »

Nous apprenons que P11 après chaque unité étudiée, donne un examen. Cet examen semble revêtir la forme d'une évaluation sommative et continue. Toutefois, dans cet entretien, nous retrouvons ce dont parle Pendax (1998 : 53) quand elle écrit : « Il arrive par exemple que les niveaux sommatif et formatif ne soient pas suffisamment distingués l'un de l'autre, dans les situations où l'on préconise un contrôle continu. », et il est difficile de dire si P11 ne fait pas aussi des évaluations formatives. P11 poursuit (E11, P11, L.218-223) :

« 218 **P11** : Avec le cours de manuel on privilégie plutôt des tests de
219 compréhension écrite, les autres types d'évaluation concernent
220 d'autres cours.

- 221 E : Selon vous est-il pertinent de privilégier les contrôles « surprises » ou
 222 les contrôles réguliers ?
 223 P11 : Un peu de tout, je fais les deux. »

On apprend que P11 privilégie des tests de compréhension écrite dans son cours, elle semble soumettre ses élèves à des évaluations indirectes dans la mesure où ce type d'évaluation se fait généralement à l'écrit. De plus, en soumettant ses élèves à des évaluations continues, P11 n'hésite pas à faire également des examens surprises. Or, nous verrons peu après, que ce n'est pas le cas de tous les enseignants enquêtés. Dans la situation de P11, le contrôle surprise est perçu comme une façon de contrôler les acquis et permet de tester ponctuellement le savoir avant d'aborder la fin d'une unité, cette évaluation revêt donc des aspects formatif et sommatif.

Dans l'entretien 2, le professeur P2 parle du type d'épreuves qu'elle fait passer à ses élèves, on y retrouve des évaluations directes et indirectes (E2, P2, L.852-889) :

- « 852 P2 : euh__ je_ leur fais euh une partie à l'écrit.une partie orale.
 853 E : d'accord.
 854 P2 : euh_ pour l'examen écrit euh ce sont . euh créer des dialogues.
 855 E : mm !
 856 P2 : et puis . la conjugaison !
 857 E : mm ! mm !
 858 P2 : euh fa- associer deux parties de phrases et remettre un nom.c'est-à-dire je ne les oblige
 859 pas à mémoriser des mots
 860 E : oui ?
 861 P2 : parce qu'ils ne s'en servent pas !
 862 E : bien sûr
 863 P2 : m ! mais je- j'insiste sur euh qu'ils comprennent
 864 E : hein hein
 865 P2 : le sens. s- si un jour ils voient des textes euh des des phrases françaises.ils arrivent
 866 à comprendre
 867 E : d'accord
 868 P2 : qu'ils comprennent le euh le sens.alors je n'insiste pas sur la production sauf le_
 869 mini dialogue
 870 E : d'accord.pourquoi ?
 871 P2 : m___ parce que ce sont d- vraiment des débutants dans un cours optionnel !
 872 E : oui oui ! oui bien sûr ! bien sûr !.....en plus oui.et
 873 euh pour le- l'oral euh est-ce qu'il y a- est-ce que tu fais une partie orale ?
 874 P2 : l'oral ? oui oui ! je leur demande de faire des dialogues
 875 E : d'accord. en classe euh ?//
 876 P2 : en classe ! ou des fois quand on apprend des dialogues euh je leur laisse euh du temps
 877 pour euh qu'ils s'exercent
 879 E : d'accord
 880 P2 : pour qu'ils pratiquent euh.avec leurs camarades
 881 E : d'accord
 882 P2 : et après j- je circule dans la classe et euh je parle à quelqu'un.à un élève.en- en
 883 dialogue.comme ça
 884 E : d'accord
 885 P2 : ça c'est très euh je m'arrête et puis j- je lui parle ! (rire des deux parties car P2 mime
 886 la scène) et ils sont prêts ! parce qu'ils ont déjà pratiqué avec leurs camarades

887 E : bien sûrd'accord
 888 P2 : c'est excitant !
 889 E : d'accord oh__ ! (rire de P2) c'est le plus important ! »

Nous avons dans cet extrait des exemples d'activités demandées pendant les examens ou les tests. Nous avons relevé : la création de dialogues (en production orale et écrite), la pratique de dialogues en travail de groupe et l'entretien avec le professeur. Ces activités relèvent de l'évaluation directe dans la mesure où P2 évalue ce que ses élèves sont en train de faire. Tandis que le test de closure, les questions à choix multiple, les exercices d'appariement sont des évaluations indirectes. L'entretien se poursuit (E2, P2, L.890 -903) :

« 890 euh pour toi ? il est pertinent de privilégier les contrôles surprises ou les contrôles
 891 réguliers ?
 892 P2 : ... m__ . privilégier ?. euh les deux !
 893 E : les deux !
 894 P2 : m_ l- les contrôles surprises les tiennent euh concentrés
 895 E : m ?m !
 896 P2 : et l- les prises_ euh les les les tests comment dire ah je ne sais plus
 897 E : euh les contrôles réguliers
 898 P2 : les contrôles réguliers euh leur donnent du temps pour préparer
 899 E : d'accord
 900 P2 : alors euh s'ils sont travailleurs alors ils peuvent avoir euh une bonne note
 901 E : m ! oui ! bien sûr !
 902 P2 : ça les récompense
 903 E : bien sûr !.(...) »

Dans ce nouveau passage, nous constatons que P2, à l'instar de P9 et P11, soumet ses élèves à toute sorte d'évaluation. Concernant le contrôle surprise, P2 n'hésite pas à dire que cela permet à l'élève sérieux d'obtenir une bonne note. Son exemple suggère que le contrôle surprise ne doit pas être perçu comme une sanction par l'élève, mais comme une évaluation formative dans la mesure où ce qui est évalué à été enseigné en classe et devrait être acquis par l'élève. Passons, à la suite de l'entretien (E2, P2, L.903 -923) :

« 903 E : bien sûr !. et est-ce que tu penses qu'il faut évaluer les devoirs à la maison ?. donner une
 904 note aux devoirs à la maison ?
 905 P2 : devoirs à la maison ? je leur donne des devoirs ? pour faire à la maison ?
 906 E : oui est-ce que tu leur donnes des devoirs pou- à faire à la maison ?
 907 P2 : rarement
 908 E : rarement.m l'd'accord..et donc ces quelques devoirs. tu ne les fais pas tu ne les corriges
 909 pas ? tu ne leur demandes pas de te les rendre ?
 910 P2 : je ne leur demande pas de me les rendre
 911 E : tu ne leur demandes rien ?
 912 P2 : ah si ! de le faire en classe
 913 E : d'accord.d'accord...
 914 P2 : parce que c'est un cours optionnel c'est tout à fait différent.si j'ai une classe qui qui
 915 E : d'accord
 916 P2 : est qui a le français en- en.

918 E : en majeur ? mais si c'est une classe qui a le français en majeur ? tu vas ?//
 919 P2 : beaucoup de de
 920 E : devoirs ?
 921 P2 : oui !
 922 E : et ces devoirs là ? tu les corriges ? tu leur donnes des notes ?//d'accord
 923 P2 : oui!..... oui oui oui ! »

Dans ce nouvel extrait, P2 nous donne une information très importante concernant la notation des devoirs effectués à la maison : son attitude change selon les classes. Ainsi, quand les apprenants sont en français majeur, elle donne non seulement beaucoup de devoirs, mais certains sont notés. Cependant, quand elle est enseignante en français mineur, ses exigences concernant les devoirs à la maison sont moindres puisque le français est une option très mineure dans le cursus de ses élèves. P2 donne donc très peu de devoir à la maison, et les exercices sont effectués ainsi qu'immédiatement corrigés en classe.

A l'inverse, de ces entretiens, ceux qui suivent présentent un avis contraire face au contrôle surprise. Dans l'entretien 12, le professeur P12 parle dans un premier temps des évaluations qu'elle fait (E12, P12, L.176-190) :

« 176E : Tout au long de l'année vous avez à évaluer vos apprenants, quels types de tests
 177 privilégiez-vous ?
 178 P12 : Toutes les deux ou trois semaines je fais de petits contrôles de conjugaison et de
 179 dictées. En compréhension orale je leur donne comme tests ceux du manuel. Je
 180 leur demande aussi de faire les devoirs à la maison et je les note afin qu'ils les
 181 fassent ! A l'examen final, pour évaluer leur expression orale je leur demande de
 182 se mettre en petits groupes et de préparer un dialogue. Pour la compréhension
 183 orale de l'examen final, je leur lis l'énoncé, et ils répondent en fonction. J'ai
 184 remarqué que cela les encourage davantage que les cassettes, ils sont plus
 185 motivés.
 186 E : selon vous il est pertinent de privilégier les contrôles « surprises » ou les
 187 contrôles réguliers ?
 188 P12 : Non, pas les contrôles surprises car ils auraient de très mauvaises notes ! Ils
 189 n'étudient pas volontier, il faut donc leur dire qu'ils ont un contrôle dans deux
 190 semaines afin qu'ils le préparent. »

Au début de cet extrait, nous constatons que P12 privilégie régulièrement des évaluations continues et formatives dans le but de préparer ses élèves à « l'examen final » qui relève totalement de l'évaluation sommative.

Elle leur donne également des devoirs à la maison qui sont systématiquement notés en spécifiant qu'autrement ses élèves ne les font pas. Y-a-t'il un manque de maturité chez

ses élèves, ou un manque de motivation faisant qu'ils ne s'investissent pas dans l'apprentissage de la langue française ?

Nous pouvons penser qu'il s'agit un peu des deux car cette enseignante travaille dans un lycée et à l'université. Dans le premier cas, ses élèves sont donc jeunes et doivent bachoter en vue de l'examen d'entrée à l'université, le français n'étant pas une matière évaluée dans cet examen, elle passe au second plan dans le travail fourni. Concernant ses étudiants, ils sont en français mineur, le français est donc uniquement une option. Cependant, il est étonnant que ces derniers travaillent si peu régulièrement car nous avons constaté (cf. deuxième section § 4.1.2 et § 4.2.2) que les apprenants en mineur ont davantage de motivations intrinsèques que les apprenants en majeur. En effet, les réponses des apprenants en mineur montrent que le français est considéré en tant qu'outil pour des projets professionnels ou compétence supplémentaire mais surtout pour ses aspects attirants. Toutefois, il ne serait pas surprenant que ses étudiants privilégient leurs études principales, et travaillent de façon moins régulière leurs options. Ainsi, P12 connaissant la situation de ses élèves et ne souhaitant ni les sanctionner ni les démotiver, ne donne jamais de contrôles surprises.

L'entretien 8 exprime la même idée concernant le peu de travail fourni régulièrement par les élèves. En outre, nous sommes également dans la situation où les étudiants sont en français mineur suggérant donc, même s'ils ont exprimé des motivations intrinsèques à étudier le français, qu'ils ne placent pas l'étude de cette langue dans leur priorité (E8, P8, L.46-59) :

« 46 **P8:** Il faut un suivi autrement ils ne travaillent pas régulièrement, ils sont habitués au QCM,
47 je leur en fais faire, je leur donne beaucoup d'interrogations sur la conjugaison aussi
48 car il n'y a pas de mystère il faut qu'ils connaissent leurs verbes. Avec *Initial*, je fais
49 désormais un examen à la fin de chaque unité, plus un mi-semestriel, plus un examen
50 final et aussi un examen oral. Quand ils ont appris qu'il y avait un examen oral, ils
51 ont été très motivés à parler entre-eux en français. Sinon je fais faire aussi des
52 activités notées, par exemple une dictée différenciée, avec un groupe ils ont un poème
53 avec un texte à trous, le deuxième groupe a le même texte mais ils ont un choix de
54 vocabulaire de type QCM pour remplir les trous. Ensuite ils se mettent en binômes
55 avec quelqu'un de l'autre groupe, et ils doivent se corriger mutuellement, à la fin de ce
56 travail il ne devrait plus rester de fautes. Et c'est ce travail final que je relève et note.
57 **E:** et l'oral?
58 **P8:** Je les note pour voir l'évolution sur le semestre car je tiens compte de leurs progrès le

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que P8 évalue systématiquement ses élèves, elle les soumet à des évaluations indirectes et directes mais aussi sommatives et formatives.

Dans l'entretien 13, deux professeures ont été interviewées en même temps, P13 (enseignante taiwanaise donnant un cours de « manuel ») et P5 (enseignante française donnant un cours de « traduction »). Elles enseignent le français à des élèves de français majeur dans une des plus prestigieuses universités de Taiwan. M'intéressant aux manuels, c'est P13 qui parle dans un premier temps (E13, P13&P5, L.123-138) :

- « 123 **P13** : Nous avons deux examens mi-semestriels, des contrôles, c'est donc plutôt axé sur
 124 l'écrit puisque je vais évaluer dans le cadre du cours de manuel la compréhension
 125 écrite ainsi que l'expression écrite.
 126 **E** : Selon vous, doit-on évaluer les devoirs à la maison ?
 127 **P13** : Cela dépend, si on a besoin d'une note ou de vérifier les acquis.
 128 **E** : Selon vous est-il pertinent de privilégier les contrôles « surprises » ou les contrôles
 129 réguliers ?
 130 **P5** : Les contrôles « surprises » ! C'est bien une idée française ! Vouloir sanctionner à
 131 tout prix ! Non, ils ont assez de stress et de pression sur eux, c'est parfaitement
 132 inutile d'en ajouter avec ce genre de méthodes ! De plus, je pense que cela ne sert
 133 strictement à rien car ceux qui ne travaillent pas, ne travailleront pas davantage et
 134 cela les fera peut-être encore moins étudier.
 135 **P13** : Non pas de contrôles « surprises », les étudiants sont toujours prévenus à l'avance
 136 qu'il y aura un contrôle, je pense également qu'ils ont suffisamment de pression et
 137 cela leur permet de faire de meilleurs devoirs car autrement ils n'étudient pas tous
 138 les jours et les résultats seraient mauvais. »

Pour commencer, P13 ne donne aucune indication sur les activités demandées pendant les examens, nous savons uniquement que dans le cours intitulé « manuel » ce sont les compétences de compréhension écrite et d'expression écrite qui sont évaluées. On constate également qu'il s'agit essentiellement d'évaluations sommatives ponctuées par des évaluations continues.

Dans un second temps, nous remarquons que les devoirs à la maison sont parfois évalués à condition d'avoir besoin d'une note ou de vérifier les acquis. Il s'agit donc là d'une évaluation sommative.

Dans un troisième temps, voulant avoir davantage de précision concernant les évaluations, j'ai demandé s'il était pertinent de privilégier les contrôles « surprises » ou les contrôles réguliers ? La réponse de P13 m'a complètement déroutée quand elle s'est exclamée que c'était une « idée bien française » et que le contrôle surprise n'avait qu'une valeur punitive. J'émetts l'hypothèse que P13 parle en fin de compte de sa propre expérience

malheureuse d'étudiante de français qui n'était peut être pas habituée aux contrôles surprises au cours de ses études à Taiwan et qui s'est retrouvée un jour en France pénalisée par une évaluation surprise. En tant qu'enseignants ne sommes nous pas tous influencés par nos bonnes et mauvaises expériences d'apprentissage ? Cette hypothèse se justifie aussi par les témoignages des autres enseignants : en effet, P9 parle de professeurs de littératures chinoises qui au collège et au lycée donnent des évaluations continues et surprises (cf. L.480-486 op. cit), ou encore P2 et P11 qui sont taiwanaises mais qui n'hésitent pas à faire des contrôles surprises.

Par ailleurs, P13 exprime l'idée que le contrôle surprise est non seulement une sanction pour les élèves qui n'étudient pas, mais aussi un facteur de stress supplémentaire, et finalement, que ce type d'évaluation va jusqu'à anéantir le peu de motivation chez de tels élèves. Cette opinion semble d'ailleurs partagée par sa collègue puisque P5 précise que les évaluations sont toujours clairement planifiées à l'avance afin que les élèves fournissent les efforts nécessaires pour préparer leur examen.

La situation qui est ici évoquée nous suggère que les élèves, qui sont pourtant en français majeur, sont réellement peu motivés par leurs études de français car ce n'est souvent pas le premier choix dans leurs souhaits d'études universitaires. Ils subissent dans les faits la pression sociale qui consiste à privilégier n'importe quelle étude, pourvu que l'on obtienne un diplôme d'une « bonne » université. D'ailleurs, le sachant, les enseignants P&13 et P5 font leur maximum pour les garder sur les bancs de l'université en leur faisant subir un moindre stress. Nous sommes typiquement dans le cas évoqué dans la première et la seconde sections de la thèse, où les apprenants ont choisi « à défaut » le français car ils pouvaient ainsi aller dans telle ou telle université renommée.

L'entretien que nous venons d'étudier nous a permis de saisir les raisons pour lesquelles certains professeurs ne font pas de contrôles surprises, mais l'entretien 4 nous en révèle une autre. Tout d'abord, dans cet entretien, le professeur P4 parle des tests qu'elle fait passer à ses élèves, et nous apprenons que durant les deux premières années des

études de français en mineur, elle n'évalue pas ses élèves en compréhension écrite. De plus, elle dit évaluer la compréhension orale sous forme de dictée ce qui est surprenant car la compréhension orale s'exerce aussi quand il y a des activités d'expression orale et des interactions (E4, P4, L.243-246) :

« 243 **P4** : Avec les niveaux 1 et 2 je n'évalue pas la compréhension écrite. La
244 compréhension orale, seulement lorsque je donne une dictée. Sinon, je
245 privilégie l'expression orale en leur faisant jouer un dialogue, et l'expression
246 écrite. Mais tout est important ! »

P4 nous dit aussi qu'elle privilégie l'expression orale et l'expression écrite même si elle reconnaît finalement que toutes les compétences sont importantes. Puis, elle poursuit en abordant très ouvertement et honnêtement un sujet qu'aucun autre enseignant n'a abordé (E4, P4, L.247-253) :

« 247 **E** : Selon vous est-il pertinent de privilégier les contrôles « surprises » ou les
248 contrôles réguliers ?
249 **P4** : Jamais faire de contrôles « surprises », les résultats sont catastrophiques car
250 ils ne travaillent pas régulièrement à la maison ! En plus, à Taiwan, les
251 étudiants ont le pouvoir de donner des notes aux professeurs donc il ne faut
252 pas leur donner ce genre de contrôle... Il vaut mieux faire des contrôles
253 réguliers et les prévenir à l'avance. »

A l'instar d'autres enseignants, P4 déclare que ses apprenants ne travaillent pas régulièrement et qu'ils ont donc de mauvaises notes s'ils sont soudainement évalués sans avoir été mis au courant.

Toutefois, contrairement à d'autres enseignants, elle ne cache pas qu'elle ne pratique pas les contrôles surprises de peur de subir des représailles par la suite. En effet, à Taiwan, nous avons vu (cf. première section) que les enseignants sont évalués par l'administration de leur établissement mais aussi, et surtout, par leurs élèves. Ces derniers ont un réel pouvoir sur le devenir du professeur au sein de l'établissement.

Nous voyons bien que pour P4, ainsi que pour les autres enseignants, il ne s'agit pas de donner des notes de complaisances, mais tout le monde agit de telle sorte que les apprenants, ne sont finalement pas, ou peu, sanctionnés par de mauvaises notes. En outre, P4 a trouvé une solution pour obliger ses élèves à travailler régulièrement (E4, P4, L.254-258) :

« 254 **E :** Selon vous, doit-on évaluer les devoirs à la maison ?
255 **P4 :** Oui, car si on ne les évalue pas, ils ne font pas leurs devoirs, et, ils sont par
256 conséquent obligés d'étudier ! En plus, il n'y a pas assez d'heures de cours
257 pour faire beaucoup d'évaluations en classe, cela permet donc d'évaluer les
258 élèves sans perdre de temps pendant le cours. »

A l'instar d'autres professeurs, le travail à la maison est soumis à évaluation. Elle permet ainsi aux élèves de fournir du travail en dehors de la classe, ils sont motivés par la bonne note à venir puisqu'ils ont tous les matériaux à leur disposition pour effectuer la tâche demandée. P4 leur fait faire ainsi un travail en continu, à la fois formatif et sommatif.

Pour conclure, ces témoignages nous montrent la complexité de l'évaluation du côté des enseignants et des apprenants. La note peut être source de conflit dans la relation professeur-élève, ou au contraire, elle peut faire l'objet d'un accord entre les élèves et les enseignants surtout lorsqu'elle est bonne.

Pour finir, nous constatons également que dans des institutions diplômantes où l'on exerce une évaluation continue, la distinction entre évaluation sommative et formative est ténue.

7.2. Ce que disent les enseignants sur les manières d'apprendre de leurs élèves

Dans la première section de la thèse, nous avons vu que je me suis appuyée sur les travaux d' O'Malley et Chamot pour élaborer le questionnaire des apprenants. Cependant, leurs travaux me permettent également d'analyser les entretiens des professeurs quand ils parlent de la façon d'étudier de leurs apprenants. Inspirés de la recherche en psychologie, en acquisition et en éducation, O'Malley et Chamot postulent que les stratégies d'apprentissage en L2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. J'analyse donc les extraits d'entretien sous l'éclairage de leurs recherches, mais aussi en regard du chapitre 4 sur la motivation (cf. deuxième section)

Dans l'extrait suivant, le professeur P1 parle de l'importance de la notation chez ses élèves. Or, alors que nous venons de traiter certains aspects de la question de l'évaluation, nous n'avons toutefois pas abordé les enjeux qu'elle représente pour eux (E1,P1, L.49-57) :

« 49 **P1 :** Les élèves attendent de bonnes notes. Ils ne s'intéressent qu'aux questions qu'ils
50 vont avoir aux contrôles ou aux examens mi-semestriels et semestriels. Ils
51 apprennent seulement pour réussir leurs examens, ils posent très peu de
52 questions et préparent seulement ce que les professeurs vont donner à l'examen.
53 Ils sont habitués à cela depuis le primaire puisque l'anglais est enseigné de façon
54 à ce qu'ils réussissent les examens, l'accent est mis sur l'écrit, les explications
55 grammaticales et lexicales... Je trouve que leur véritable point fort est
56 l'informatique. Ils adorent surfer sur le net, il faut donc, à mon avis, exploiter cela
57 dans l'enseignement du français. »

Dans ce passage nous voyons précisément les répercussions qu'ont les évaluations sur la manière dont les élèves apprennent et surtout la valeur attribuée à la « note » par ces derniers. P1 parle ici d'un aspect particulier de la motivation poussant les élèves à étudier, pour ce professeur les élèves taiwanais sont omnubilés par la question des notes et du contenu des examens. Elle nous indique que la manière de travailler privilégiée reste le bachotage en vue de réussir les tests et les examens.

Dans un contexte scolaire, il n'est pas surprenant de constater que l'obtention de la « bonne note » stimule et peut donc engendrer des situations dans lesquelles les élèves ne paraissent travailler que pour la note, ils semblent avoir une motivation extrinsèque. Cependant, concernant les apprenants taiwanais, s'agit-il réellement d'une motivation extrinsèque dans la mesure où ces appellations sont le fruit de travaux occidentaux (cf. Section section, chapitre 4)?

En outre, il ne faut pas perdre de vue que les connexions sociales jouent un rôle important dans la vie de tous les humains, et dans une mesure accrue chez de jeunes adultes qui n'ont pas encore fait beaucoup de chemin dans la société. D'ailleurs, dans l'introduction et la première section, nous avons indiqué que les élèves taiwanais subissent une forte pression sociale liée à la réussite de leurs études et à l'obtention d'un diplôme quel qu'il soit pourvu qu'il soit estampillé d'une prestigieuse université. Et dans le chapitre 4 (cf. § 4.1.1 & 4.1.2), nous avons constaté qu'ils sont 58,5% à entretenir un rapport pragmatique

avec leurs études de français. Or, les faits de viser une compétence supplémentaire, d'avoir le but d'étudier dans le pays dont on étudie la langue et d'étudier la dite langue pour des raisons et des perspectives professionnelles, relèvent à mon avis de motivations allant de l'extrinsèque vers de l'intrinsèque.

P9 (entretien 9), abonde dans un premier temps dans le même sens que P1 (E9,P9, L.497-509) :

« 497**P9** : ils ne travaillent pas naturellement ici
498 **E** : non ?
499 **P9** : c'est un peu la carotte . ils sont habitués depuis qu'ils sont petits de travailler pour les
500 tests
501 **E** : pour l'examen ?
502 **P9** : pour l'examen oui
503 **E** : d'accord donc en fait l'examen est la chose qui les motive à_//
504 **P9** :malheureusement oui
505 **E** : oui d'accord
506 **P9** : sauf si tu as des personnes qui ont vécu à l'étranger
507 **E** : m ?m !
508 **P9** : qui ont__ soit voyagé à l'étranger soit vécu par leurs parents ou par eux-mêmes en
509 situation d'échange ont une attitude différente mais sinon euh tous c'est euh »

P9 suggère que les élèves manquent de motivation intrinsèque de façon générale, mais relativise son discours à propos des élèves ayant vécu à l'étranger. D'ailleurs, il n'est pas rare d'avoir en cours des lycéens qui reviennent de France après un séjour de deux ou trois ans, et qui décident de poursuivre leurs études à Wenzao – qui est l'établissement de P9, mais aussi P1 et P3 – afin de continuer le français. Nous avons ici la confirmation qu'après un séjour à l'étranger, les élèves ont davantage de motivations intrinsèques que les autres. L'entretien reprend (E9,P9, L.510-535) :

« 510 **E** : est-ce que tu pourrais développer un peu sur leurs habitudes d'apprentissage ?
511 **P9** : tu veux dire ici ?
512 **E** : oui
513 **P9** : tu veux dire comment ils apprennent ?
514 **E** : oui
515 **P9** : .. euh__ habitudes méthodes c'est ça ?
516 **E** : oui
517 **P9** : mm_ ils en ont pas trop hein
518 **E** : non ?
519 **P9** : euh mis à part le par cœur
520 **E** : oui ?
521 **P9** : donc euh ben ils peuvent euh . apprendre une feuille par cœur te la réciter de a à z
522 **E** : oui ... mais est-ce qu'ils comprennent ?
523 **P9** : ils ne sont pas habituéseuh
524 **E** : par forcément
525 **P9** : oui pas forcément i- ils ne sont pas habitués à réfléchir aussi ils ont pas une logique
526 de réflexion
527 **E** : d'accord
528 **P9** : on leur donne par exemple un texte puis réfléchir sur ce texte donner des idées euh

529 critiquer euh ils ont pas encore ce . savoir faire
 530 **E** :et est-ce que à Wenzao vous essayez de leur
 531 donner cet- euh ce bagage ?
 532 **P9** : je pense que oui c'est important oui
 533 **E** : oui vous essayez d'accord. donc quand ils arrivent finalement en première année ils
 534 n'ont pas ce- ce- cette habitude du tout et il faut qu'ils acquièrent au fur et à mesure
 535 **P9** : oui »

P9 enseigne à Wenzao, et elle nous apprend que les élèves de première année (qui sont donc au niveau lycée) favorisent le par cœur, il s'agit d'une habitude qu'ils ont acquise depuis les premiers apprentissages du chinois. Elle constate également que les apprenants dans leurs études passées, n'ont pas été amenés à faire un usage actif de leur esprit d'analyse lors de lecture de textes littéraires ni à pratiquer l'exercice critique des textes. P9 se sent donc le devoir de mener ses élèves vers ce savoir faire qui leur sera fort utile dans le futur.

Dans la fin de l'extrait suivant, nous allons remarquer que P2 évoque également ce sujet et nous donne quelques explications. Toutefois, dans un premier temps, ce professeur parle de l'attitude particulière des élèves suggérant qu'ils n'arrivent pas à donner leur opinion personnelle et qu'ils ne savent répondre qu'aux exercices grammaticaux très encadrés (E2, P2, L.226- 247) :

« 226 **P2** : euh les apprenants taiwanais sont euh . passifs
 227 **E** : oui ?
 228 **P2** : il atten- ils attendent . ce que les professeurs leur demandent ! . et ...
 229 **E** : m m !
 230 **P2** : comme le- les é- les ap- les étudiants taiwanais ne s'expriment pas beaucoup !..
 231 **E** : m m ! en classe ?
 232 **P2** : en classe !. alors les professeurs sont souvent obligés de les forcer à parler !
 233 **E** : d'accord.d'accord... ils attendent plus que le professeur fasse les questions et les
 234 réponses en fait ?
 235 **P2** : questions réponses ! oui ! m !
 236 **E** : d'accord
 237 **P2** : tu vois ? ce qui marche le mieux c'est.. l'exercice grammatical !.
 238 **E** : d'accord ?
 239 **P2** : qui marche le mieux parce que c'est très clair ! (sourire dans la voix)
 240 **E** : bien sûr !
 241 **P2** : oui ! les consignes sont très claires ! mais si tu leur demandes euh d'exprimer leur
 242 opinion.oh ça ! c'est très difficile ! ils ne peuvent pas sortir une- une phrase !
 243 ils- euh c'est dû à deux choses ! d'une part c'est euh leur connaissance euh c- comme
 244 les étudiants sont habitués à l'examen . ils n'ont pas beaucoup de temps pour lire.
 245 ils n'ont pas beaucoup de connaissances
 246 **E** : d'accord
 247 **P2** : ils n'ont pas des__ opinions personnelles ! »

P2 abonde dans le même sens que P9, à savoir qu'ils n'ont pas été formés dans le système taiwanais à l'école à exprimer leur opinion ni à avoir un esprit critique, les élèves manquent donc d'autonomie. En outre, contrairement à P9 qui enseigne aussi bien aux lycéens qu'aux universitaires, P2 (au moment du déroulement de l'entretien) enseigne exclusivement aux universitaires, et précisément aux étudiants qui viennent d'entrer à

l'université. Ces deux enseignantes soulèvent donc un problème que l'on retrouve chez les lycéens ainsi que chez les étudiants.

L'entretien 2 se poursuit et nous donne des informations supplémentaires (E2, P2, L.249-289) :

- « 249 **P2** : il y a aussi une autre raison..c'est euh le problème de la langue. ils n'arrivent pas
250 **E** : m ? m !
251 **P2** : à faire des phrases com- entières
252 **E** : bien sûr.....il leur manque un- . vocabulaire///
253 **P2** : oui ! vocabulaire ! structure de phrases ! et connaissances !
254 **E** : d'accord . mais s'ils ont le vocabulaire la structure en fait . ils sont bloqués ! ils auraient
255 tendance à être bloqués ?
256 **P2** : oui !. c'est une question ?
257 **E** : oui oui !
258 **P2** : euh . oui ! il y a - j'ai remarqué qu'il y a des étudiants qui s'intéressent beaucoup aux
259 langues étrangères ils aiment parler parler ! sans vraiment -rien ! sans vraiment
260 dire quelque chose !
261 **E** : d'accord ?
262 **P2** : oui ! il n'y a pas de contenu !
263 **E** : d'accord . juste pour fri- ? pour ?///
264 **P2** : oui oui ! pour montrer qu'ils parlent (en riant) une langue étrangère !
265 **E** : ah ! c'est drôle !
266 **P2** : oui ! (très faible)
267 **E** : d'accord...et à quoi euh ? tu penses que c'est dû à qu- quel fait qu- ils n'arrivent
268 pas à avoir d'opinion ?
269 **P2** : c'est euh à cause de notre système éducatif
270 **E** : d'accord ? c'est-à-dire ?
271 **P2** : parce que___ à partir de leur collège...
272 **E** : oui ?
273 **P2** : à partir de douze ans
274 **E** : oui ?
275 **P2** : euh les étudiants vivent sous la pression d'examens
276 **E** : d'accord
277 **P2** : il y a il y a beaucoup d'examens ! et le plus grand examen c'est l'examen d'entrée
278 au lycée ! et trois ans après ! c'est l'examen d'entrée à l'université ! il y a tout le- et après
279 l'université ! c'est l'examen d'entrée à l'Institut ! il y a tout le temps des- des examens !
280 alors quand j'étais petite//
281 **E** : des examens écrits ?
282 **P2** : des examens écrits oui !
283 **E** : en plus !
284 **P2** : oui oui oui !et ils doivent faire beaucoup d'exercices ! pour euh pour pouvoir
285 répondre intuitivement aux questions
286 **E** : d'accord ?
287 **P2** : sans trop réfléchir !
288 **E** : d'accord
289 **P2** : alors..à cause de ça les étudiants n'ont pas beaucoup de temps pour lire
 extensivement ! »

P2 réintroduit le sujet de la difficulté à faire parler les élèves en nous expliquant que finalement, au-delà du problème lexical ou grammatical, les élèves peuvent s'exprimer dans la langue qu'ils apprennent. Cependant, selon P2, le contenu de leur propos est pauvre. En effet, après des années de bachotage et de formatage intellectuel en vue de réussir l'examen d'entrée à l'université, les apprenants taiwanais semblent manquer de certains

savoir-faire comme donner son opinion sur un sujet donné. D'ailleurs, E2 et E9 abordent finalement le même sujet, et leurs deux témoignages suggèrent que le système éducatif taiwanais ne donne pas (ou très peu) les moyens aux élèves d'acquérir un esprit critique, et donc, une certaine autonomie. Finalement, ce qui semble être de la passivité chez les élèves taiwanais, n'est-il pas plutôt le révélateur que les élèves ne savent pas « comment faire » dans certaines nouvelles situations de classe ?

Le professeur P13 de l'entretien 13 nous parle également de passivité chez ses apprenants (E13,P13,L.23-31) :

« 23 **P13** : Je les trouve passifs, ils ne cherchent pas à réfléchir, il faut vraiment les amener à
 24 réfléchir car ils ne sont pas spontanés, ils attendent que les professeurs parlent, ils
 25 acceptent tout ce que dit le professeur.
 26 **E** : En didactique, on parle beaucoup de la notion « d'autonomie », trouvez-vous que le
 27 système d'enseignement taiwanais favorise l'autonomie des étudiants taiwanais ?
 28 **P13** : Oui, il y a un problème d'autonomie dans l'apprentissage. Ils pensent ainsi : dans la
 29 classe on apprend, en dehors, non ! Par exemple, ils ne vont pas chercher de
 30 nouveaux livres à la bibliothèque si le professeur ne l'impose pas comme un travail.
 31 Il faut tout leur imposer. Quand ils ont moins de choses, ils sont moins cadrés. »

P13 relève à l'instar de P2 et P9, que les apprenants n'expriment pas naturellement leur opinion, qu'ils ressentent même des difficultés à réfléchir et penser par eux-mêmes. D'ailleurs, ils semblent accorder une écoute attentive et une grande confiance dans les propos de leurs professeurs. Or, P13 leur reproche leur peu d'aptitude critique. Toutefois, s'agit-il réellement d'un manque d'esprit critique, car dans de nombreuses situations, ne s'agit-il pas d'un héritage socio-culturel dû au respect et au statut des professeurs ?

L'entretien 3 suggère que cela peut en être la cause pour ses élèves quand je lui ai demandé s'ils osaient poser des questions en classe (E3,P3,L.217-244) :

« 217 **P3** : non c'est surtout le contraire ils sont timides, ils essaient de ne pas se faire trop
 218 remarquer par rapport av- aux autres et puis ils ont- souvent c'est- X dans nos idées
 219 traditionnelles il faut toujours écouter le professeur et rester calme et sage il ne faut pas
 220 poser trop de questions sinon tu vas être considéré comme un élève pas sage quoi c'est un
 221 peu gênant mais en fait ça a changé je crois j'ai remarqué que ça a changé pour notre
 222 génération c'était comme ça mais maintenant les élèves sont de plus en plus actifs mais ce
 223 qui les gêne c'est qu'ils n'osent- oui ils n'osent pas parce qu'ils sont un peu- oui vraiment
 224 timides
 225 **E** : d'accord
 226 **P3** : et enfin j'ai fait une étude là-dessus aussi parce qu'ils ont très peur de perdre la face et la
 227 face ça compte beaucoup beaucoup pour nous les taiwanais je crois les chinois
 228 **E** : oui
 229 **P3** : et c'est vraiment
 230 **E** : bien sûr
 231 **P3** : oui c'est une sorte d'habitude difficile. même on sait bien qu'il faut essayer de parler, il
 232 n'y a rien d'avoir honte de parler même on fait des erreurs on sait très bien tout ça mais
 233 on a pas de courage

234 **E** : donc finalement vouloir poser une question c'est reconnaître qu'on qu- X pas très bien et
 235 c'est peut-être aussi une manière de perdre la face non ?
 236 **P3** : oui ça veut dire si tout le monde ne dit rien ça veut dire tout le monde est d'accord tout le
 237 monde a compris alors si je pose une question alors je montre que moi j'ai pas compris
 238 alors je suis plus faible que les autres oui voilà
 239 **E** : oui je comprends
 240 **P3** : oui c'est ça et il faut dire que les parents que les parents aussi ils ne les encouragent pas
 241 trop
 242 **E** : c'est vrai ?
 243 **P3** : oui euh à poser depuis qu'on est tout petit les parents ne nous encouragent pas trop pour
 244 poser trop de questions on dit souvent que les enfants ont des oreilles mais pas de bouches
 (rire) »

P3 trouve que ses élèves sont actifs en classe, mais pour ce professeur, la timidité est la raison de leur réserve. Il ressort également que les élèves de première année ont des difficultés à gérer une stratégie socio-affective qu'O'Malley et Chamot appelle « la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété ». En effet, quand un apprenant utilise cette stratégie, il n'a pas peur de faire des erreurs, de prendre des risques. De plus, à travers ce témoignage nous constatons que deux autres faits peuvent expliquer les raisons pour lesquelles les élèves parlent si peu : la peur de perdre la face et les règles sociales imposant aux plus jeunes de se taire face aux adultes.

Concernant les manières d'apprentissage des élèves, P3 contrebalance ses propos car à la ligne 222, elle déclare que ses élèves sont de plus en plus actifs. Cependant, elle dit dans les lignes suivantes que ses élèves sont également passifs (E3,P3,L.154-163(...)169-177) :

« 154 **P3** : oui ils ont surtout ils ont toujours- ils ont bien besoin qu'on leur explique bien clairement
 155 **E** : oui
 156 **P3** : les règles de grammaire
 157 **E** : d'accord
 158 **P3** : sans règles ils se sentent perdus vraiment
 159 **E** : d'accord
 160 **P3** : et pour la prononciation des fois ça peut leur arriver de marquer avec le bopomofo avec
 161 leur alphabet je ne sais pas///
 162 **E** : oui oui le bopomofo
 163 **P3** : le bopomofo pour leur permettre de mémoriser de se rappeler à la maison(...)
 169 **P3** : (...)et ça leur permet de pouvoir saisir rapidement le son et pour eux c'est- c'est très
 170 important oui à par ça ils on- ils comptent beaucoup sur les professeurs
 171 **E** : oui ? dans quel sens ? Ils attendent que le professeur donne toutes les explications ?
 172 ou ?//
 173 **P3** : oui souvent donc ils sont- ont un apprentissage en quelque sorte un peu passif ils
 174 attendent toujours des choses, qui vient du professeur il apprend pas ils apprennent
 175 rarement tout seul.
 176 **E** : d'accord
 177 **P3** : m ! »

P3 semble avoir constaté que ses élèves n'utilisent pas la stratégie de « l'élaboration » qui consiste, d'après O'Malley et Chamot, à établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures. Par conséquent, P3 cherche à faciliter l'apprentissage de ses élèves en leur faisant prendre conscience qu'ils détiennent déjà certains outils et savoirs (comme la maîtrise du système phonétique bopomofo) transposables dans leurs nouvelles études.

Par ailleurs, aux lignes 173 à 175, elle nous suggère que ses élèves n'emploient pas non plus, ou très peu fréquemment, la stratégie métacognitive de « l'anticipation ou de la planification ». D'après O'Malley et Chamot, il s'agit notamment de se fixer des buts à court ou à long terme et d'étudier pour soi-même un point de langue ou un thème non abordé en classe. La suite de l'entretien nous confirme que les professeurs essaient de leur inculquer cette stratégie de l'anticipation (E3,P3,L.178-190) :

- « 178 E : d'accord je comprends et je crois avoir compris qu'ils sont très influencés par le système
179 des examens et qu'ils apprennent surtout pour les examens
180 P3 : mm ! surtout oui. Surtout ils ont pris cette habitude à cause du baccalauréat taiwanais,
181 E : d'accord
182 P3 : l'examen d'entrée donc souvent depuis qu'ils sont tout petits il y a toujours
183 plein d'examens et puis réussir des examens ça veut dire qu'ils vont réussir dans la
184 vie. donc euh (d'un ton amusé) souvent ils pensent d'avoir une bonne note
185 les bonnes notes ça compte pour eux
186 E : donc ils n'ont pas forcément un objectif des
187 P3 : rarement rarement ils ont un objectif précis et personnel et c'est ça- pou- quand ils vien-
188 quand ils sont venus à Wenzao on essaie de leur donner ce genre d'idée qu'il faut bosser
189 pour soi-même et pas seulement et uniquement pour les notes
190 E : bien sûr »

P3 nous souligne que le corps enseignant cherche bien à intervenir sur l'attitude des élèves face à leurs études en les aidant à intégrer dans leurs manières d'étudier cette stratégie de l'anticipation.

Ce passage nous indique également une sorte d'équation dans le fonctionnement des élèves :

Avoir de bonnes notes = réussir l'examen = réussir son année d'étude universitaire = obtenir un diplôme = réussir dans la vie. Nous constatons bien dans cette suite logique que tout découle encore une fois du schéma social dont nous avons parlé précédemment.

Ultérieurement, dans l'entretien 3, P3 nous parle de l'habitude des élèves face à certains exercices de grammaire (E3,P3,L.352-383) :

- « 352 **P3** : euh je ne suis pas tout à fait d'accord avec les exercices à trous mais je crois c'est – c'est
353 à cause des habitudes d'apprentissage du chinois que les élèves ont bien besoin de ça
354 mais des fois à peut leur arriver c'est très triste c'est-à-dire ils peuvent bien remplir les
355 trous sans comprendre les phrases
356 **E** : ah oui, oulà d'accord
357 **P3** : (rires) oui ils sont très forts je leur dis vous êtes forts vous ne comprenez pas du tout
358 qu'est-ce que ça veut dire cette phrase là mais vous arrivez quand même à remplir à
359 compléter la phrase
360 **E** : et ça c'est dû euh .
361 **P3** : oui
362 **E** : à l'entraînement en buxiban etc.
363 **P3** : oui oui c'est ça c'est vraiment très mécanique ils sont vraiment oui ça je trouve que c'est
364 un peu triste alors j'essaie de ne pas faire ce genre de choses mais je ne sais pas c'est pour
365 euh les exercices de grammaire des fois on est obligé parce que ils sont ils ont tellement
366 l'habitude de faire des exercices comme ça
367 **E** : même en anglais n'est-ce pas ?
368 **P3** : oui oui c'est ça et ils ont du ma- même on voudrait changer le type d'exercices mais on a
369 du mal parce que pour faire des faire une phrase ou raconter une petite histoire si on
370 apprenait le passé-composé ou euh l'imparfait on leur demande de raconter ce que vous
371 avez fait hier pour utiliser l'imparfait et le passé composé eux ils ont du mal parce qu'ils
372 manquent beaucoup d'imagination de spontanéité surtout si- si on fait ça dans la classe ça
373 c'est l'enfer parce qu'ils vont prendre vingt minutes pour sortir une phrase.
374 **E** : d'accord je comprends
375 **P3** : et ils- si on leur laisse du temps à la maison ils vont sortir à peu près des choses très
376 banales pas très intéressantes
377 **E** : d'accord
378 **P3** : et donc on ne peut pas enfin on ne peut pas vraiment approfondir notr- pratiquer la
379 grammaire là-dessus.
380 **E** : d'accord
381 **P3** : donc ça c'e- c'est pour moi très difficile je sais que ce n'est pas très bien de faire des
382 exercices trop mécaniques mais en même temps si on fait des choses plutôt ouvertes très
383 plus créatives ça ne marche pas »

Nous remarquons la difficulté des professeurs à changer les habitudes des élèves : ces derniers sont si accoutumés aux exercices formatés de types QCM ou exercices à trous, qu'ils parviennent à comprendre les rouages de ces exercices sans maîtriser en réalité l'ensemble des connaissances qu'ils devraient avoir assimilé. A cause des années passées à bachoter en vue de réussir l'examen d'entrée à l'université, les élèves font les exercices de façon mécanique, et (cf. L.363-376) le poids de l'écrit est tel, qu'ils n'ont aucun naturel à l'oral. D'ailleurs, pour P3 ils ne font pas non plus preuve d'originalité dans leurs propos. Ces habitudes d'apprentissage sont si ancrées qu'elles ont annihilé leur spontanéité et leur imagination. En outre, si les exercices à trous, QCM, etc, semblent être des activités faciles à corriger et permettant d'obtenir des notes objectives, nous pouvons conclure à la lumière de cet exemple, qu'ils ont bien des défauts.

L'entretien 4 nous parle également de l'attitude des élèves (E4,P4, L.99-105(...).L.117-121) :

« 99 **P4** : Je trouve que les étudiants sont plus actifs qu'avant mais j'ai remarqué qu'ils
100 font semblant de comprendre. Si je leur demande s'ils ont compris une
101 explication de grammaire par exemple, ils vont dire « oui, oui » mais après je
102 me rends rapidement compte que ce n'est pas le cas. Je trouve aussi qu'ils
103 ont de moins en moins d'imagination et de créativité, je mets ça sur le compte
104 du temps énorme qu'ils passent sur Internet. Je trouve également qu'ils sont
105 plus faibles pour mémoriser les choses. (...)
117 **P4** : (...) Non, car pour moi l'autonomie c'est savoir ce dont on a besoin, poser des
118 questions, faire les devoirs à la maison.... Or c'est très difficile de leur imposer
119 de faire du travail à la maison même s'ils sont très obéissants. Je trouve qu'ils
120 n'ont pas de stratégies d'apprentissage et j'ai constaté qu'ils n'étudient que
121 pour l'examen. »

Dans un premier temps, P4 fait le constat que ses élèves deviennent de plus en plus actifs en classe. Cela semble signifier qu'ils osent participer à l'oral et font donc appel à ce qu'O'Malley et Chamot nomment la stratégie socio-affective de « coopération » qui consiste, entre autre, à interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche. D'un autre côté, P4 remarque que les élèves évitent de montrer qu'ils n'ont pas compris une explication et que, dans une telle situation, ils ne posent pas de questions en classe. Nous pouvons en déduire qu'en agissant ainsi, ils n'utilisent pas les stratégies socio-affectives de « gestion des émotions » et de « clarification et de vérification ». Finalement, confrontée à une telle attitude de ses élèves, P4 pense que ces derniers n'ont pas de stratégies d'apprentissage et manquent d'autonomie. En résumé, les cas évoqués par P4 nous suggèrent que ses élèves utilisent peu de stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, P4 se trouve être l'unique enseignante à faire une corrélation entre l'utilisation d'Internet et le manque de capacité des élèves à réaliser des activités créatives. Cette piste semble être intéressante à explorer toutefois nous avons vu dans les entretiens 2 et 3 que d'autres raisons peuvent expliquer cet état de fait.

Dans l'entretien suivant, nous remarquons que les propos de P11 vont exactement dans le même sens que les précédents (E11,P11,L.91-95) :

« 91 **E** : Pouvez-vous décrire les habitudes d'apprentissage des apprenants
92 taiwanais ?
93 **P11** : Ils n'ont pas étudié la grammaire avant donc quand ils apprennent le
94 français ils en ont vraiment besoin. Sinon, ils sont passifs, il faut les
95 pousser en leur donnant sans cesse des examens après chaque unité. »

P11 nous confirme que du fait de l'inexistence de programmes de grammaire dans leurs études passées, ils se sentent désarmés face à la langue française et sont en demande

d'explications. Cela nous rappelle les propos de P2 (L.237) disant que les exercices de grammaire sont l'activité de classe qui marchent le mieux, et l'entretien de P3 (L.368-383) ajoutant que ce sont les activités créatives qui fonctionnent le moins bien. P11 nous parle également de la passivité de ses élèves, et nous l'interprétons comme le signe qu'ils n'utilisent pas la stratégie de planification.

L'entretien 12 nous apporte de nouvelles informations concernant la « passivité » des élèves taiwanais même s'il existe une véritable continuité avec les précédents entretiens cités (E12,P12,L.80-88) :

« 80 **P12** : Certains sont passifs, c'est-à-dire qu'ils n'étudient pas s'ils n'ont pas d'examens.
81 En réalité, les collégiens et lycéens taiwanais étudient beaucoup pour les
82 examens, ils vont dans les *buxiban* en plus des cours, ils apprennent de façon
83 mécanique pour réussir les examens. Mais lorsqu'ils entrent à l'université,
84 pendant la première et deuxième années ils se relâchent, et ils ne vont
85 recommencer qu'à vraiment étudier en troisième et quatrième années. Sinon, je
86 pense que le système les a trop protégés, ils ont rarement des frères et sœurs
87 alors ils sont comme des enfants rois, très souvent les parents délaissent une
88 partie de l'éducation. »

P12 déclare aussi que certains de ses élèves restent passifs, mais elle donne une explication à cette attitude. Ce professeur pense, en effet, que les élèves qui arrivent en première année, et ceux en seconde année d'université, ont utilisé tant d'énergie et passé de temps à bachoter les années précédentes, qu'une fois parvenus à l'université ils se relâchent.

Cette explication est tout à fait valable, mais nous pouvons en ajouter d'autres, et j'analyse leur attitude dite « passive » différemment. Elle est probablement liée à ce relâchement dans les études, car ils sont certes, enfin parvenus à entrer à l'université (le but de tout leur parcours), et même s'ils doivent pour eux et leur famille réussir à en sortir diplômés, les premières années les étudiants ressentent moins de pression sociale, ils peuvent profiter de leur nouveau statut d'étudiant sans se projeter encore sur le marché du travail. De plus, cette attitude passive peut être dû au fait qu'ils ne font pas toujours les études espérées, et enfin aussi au fait qu'ils doivent trouver leurs marques dans un nouvel espace de pensées et d'études.

L'entretien 12, nous apprend par ailleurs que les élèves de troisième et quatrième année d'université finissent par se montrer « actifs » dans leur apprentissage. P12 ne donne

pas d'explication, mais nous pouvons supposer que les étudiants ont formé un ou des projets professionnels, trouvé leurs repères et muri. D'ailleurs, avant de continuer à explorer cet entretien, regardons la brève intervention de P5 dans l'entretien 13 (E13, P5, L.32-34) :

« 32 **P5** : Je trouve que mes élèves sont autonomes. Il est probable qu'entre les élèves de
33 première année dont parle P13, et les miens qui sont en deuxième ou troisième
34 années, ils aient pris de l'autonomie, ils gèrent bien leur prise de notes, les devoirs. »

P5 nous confirme qu'avec le temps, les élèves deviennent autonomes. Ils savent désormais gérer leur temps, leurs prises de notes et n'attendent pas les préconisations du professeur pour étudier.

Plus tard, dans l'entretien 12, j'ai demandé à ce professeur si elle pensait que le système taiwanais favorisait l'autonomie des apprenants, et elle a répondu (E12,P12,L.99-107) :

« 99 **P12** : Non, ils manquent d'autonomie dans leur apprentissage. J'encourage beaucoup
100 mes propres enfants à travailler mais je ne les y force pas. J'ai remarqué que les
101 étudiants ont besoin d'encouragements, mais surtout, ils ont constamment besoin
102 de quelqu'un pour les aider alors on fait faire du tutorat car c'est vraiment utile
103 pour eux.
104 **E** : Est-ce que les étudiants taiwanais posent facilement des questions en classe ?
105 **P12** : Oui, il y a des élèves qui en posent. Souvent je m'arrête pour demander s'il y a
106 des questions et ils me les posent s'il y en a. Ils osent même dire s'ils ont un
107 doute sur ce que j'ai écrit au tableau, s'ils remarquent une erreur ! »

Ce professeur nous déclare que les élèves manquent d'autonomie, pour elle ils ne semblent pas s'investir dans leurs études. D'ailleurs, dans un premier temps, nous avons vu qu'ils n'utilisent pas au début de leurs études certaines stratégies d'apprentissage. Dans ce dernier extrait, P12 nous montre que dans ses techniques de classe, elle utilise des stratégies socio-affectives pour permettre aux élèves d'avancer : elle les encourage réduisant ainsi l'anxiété, leur donne la permission de poser des questions, de demander des explications et des clarifications. Finalement, d'après les dires de P12, nous constatons qu'ils ont finalement intégré grâce à son cours de français certaines de ces stratégies d'apprentissage socio-affectives et sont à mon avis sur le chemin de l'autonomie.

L'entretien 8 nous permet d'aborder les premiers points de la conclusion de cette partie, car les observations de P8 constituent une sorte de résumé de ce que les professeurs peuvent dire sur les manières dont les élèves taiwanais étudient. De plus, P8 préconise certains points à enseigner absolument.

Le premier constat de P8 concerne la compréhension orale (E8, P8, L.84 -85) :

« 84 **P8:** L'oral n'est pas tellement enseigné, même la compréhension orale ne l'est pas, et
85 on ne leur apprend pas à écouter. »

P8 explique que dans le passé, les élèves taiwanais n'ont pas réellement eu de cours d'oral, et sous-entend que les activités de compréhension orale auxquelles ils sont habitués n'ont pas développé chez eux une écoute attentive. D'ailleurs, bien plus tard dans l'entretien elle déclare (E8, P8, L.153-154) :

« 153 (...)J'ai aussi remarqué qu'ils sont toujours plongés dans leur
154 hier dès que j'écris quelque chose au tableau. »

Nous percevons parfaitement l'héritage des études passées et le poids de l'écrit : ce qui est au tableau doit être systématiquement recopié dans les prises de notes. A ce moment là j'ai demandé à P8 si elle avait remarqué des difficultés chez ses élèves lors de la prise de notes (E8, P8, L.157-159) :

« 157 **P8 :** Non, ils auraient tendance à vouloir noter tout ce que j'écris et parfois je leur signale que
158 ce n'est pas nécessaire puisque je vais leur donner des photocopies et qu'ils ont
159 seulement besoin d'écouter. »

Nous observons visiblement dans cet extrait que les élèves de P8 ne sont pas habitués à écouter le professeur sans prendre de notes. Cependant, n'y-a-t'il tout simplement pas la certitude que les paroles s'envolent et l'appréhension qu'il ne subsiste finalement rien de ce qui a été expliqué en classe ? Par ailleurs, P8 n'évoque pas le problème de l'écoute d'Autrui car elle dit à la ligne 165 qu'il y a « des interactions entre-eux ». Cette réflexion est très importante, car combien d'enseignants se trouvent-ils susceptibles de déclarer que leurs élèves s'écoutent mutuellement et interagissent ? A travers ce passage, nous pouvons conclure que les élèves de P8 utilisent deux stratégies cognitives : « la prise de notes », mais aussi la « mémorisation » puisque cette dernière consiste à appliquer diverses techniques mnémotechniques ; or l'attitude des élèves à transcrire les paroles de leur

professeur semble être leur moyen pour ne pas oublier ce qui a été dit en classe. De plus, l'emploi de ces deux stratégies pronostique l'exploitation d'une autre : la stratégie cognitive de « révision ».

Par contre, P8 constate que ses élèves n'emploient pas les stratégies métacognitives de « l'autorégulation » et de « l'identification du problème ». D'après O'Malley et Chamot, « l'autorégulation » est l'acte de vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, P8 nous raconte (E8, P8, L.140-149) :

« 140 (...) J'ai aussi remarqué
141 un problème d'auto-correction et je leur apprends à se corriger eux-mêmes. Par
142 exemple l'autre jour ils ont écrit une lettre et je leur ai demandé : « quand la lettre est
143 terminée, qu'est-ce que l'on fait ensuite ? ». Ils me répondent « on met le timbre !.. ».
144 Moi : « Oui ! Mais avant ? ». eux : « On met la lettre dans une enveloppe. ». Je
145 continue : « Et avant ? », ils me répondent « on écrit l'adresse ». je leur dis « et avant
146 ça ? ». Ils disent enfin : « il faut relire la lettre ». Alors, on arrive là où je voulais en venir,
147 j'insiste sur les éléments qu'ils doivent relire parce que c'est très différent d'écrire en
148 français qu'en chinois, il faut qu'ils fassent attention à leurs verbes, aux articles, au
149 singulier pluriel.(...) »

Cette anecdote nous montre que les apprenants perçoivent parfaitement la pertinence d'apprendre à rédiger une lettre, ils sont dans un aspect très pragmatique de la tâche (écrire la lettre dans le but final de la poster à son destinataire) mais ils ne pensent pas à deux aspects : relire la lettre pour vérifier le respect des consignes et pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs orthographiques et grammaticales.

A propos de la stratégie de « l'identification du problème » qui est selon O'Malley et Chamot, la capacité de cerner le but d'une tâche langagière, P8 explique (E8, P8, L.132-138) :

« 132 **P8** : Ils ont jusqu'à présent toujours appris par cœur, j'ai donc l'impression qu'ils
133 n'anticipent pas beaucoup, on ne leur a pas appris à être autonome. Par exemple, au
134 début je ne leur explique pas pour quelles raisons je leur demande de faire certaines
135 choses. On a un rituel pour la compréhension orale, on écoute la leçon, et je leur
136 demande de ne pas regarder le texte. Mais il y en a toujours qui gardent leur livre
137 ouvert. Au bout d'un mois, s'ils continuent je leur explique les raisons pour lesquelles
138 j'exige que le livre soit fermé et ils voient enfin le but d'une telle activité.(...) »

Dans cet extrait nous constatons que certains élèves ne parviennent pas à comprendre les objectifs pédagogiques du professeur. P8 utilise des techniques de classe différentes de celles auxquelles les élèves sont habitués. Ainsi, dans un premier temps, P8 ne leur explique pas les raisons de ces choix méthodologiques, elle espère qu'en développant leur

écoute, elle va déclencher l'utilisation de nouvelles stratégies d'apprentissage. Mais nous cernons dans cet exemple qu'il est bien difficile pour certains élèves de changer puis de s'approprier de nouvelles stratégies. Il convient alors de donner des explications sur la démarche pédagogique et les desseins visés. En outre, l'objectif de P8 est également de les rendre plus autonomes dans leur apprentissage en diversifiant leurs manières d'aborder un texte par exemple, elle commence par l'oral plutôt que par l'écrit. Elle cherche à développer chez ses élèves des stratégies de type compensatoire comme comparer les langues, inférer le sens des éléments nouveaux avec des éléments connus (E8, P8, L.149-152) :

« 149 singulier pluriel. Il faut également leur apprendre à observer. Par exemple, pour le
150 lexique je n'ai choisi que des fruits et légumes qui sont les mêmes en anglais et en
151 français et il faut les relier aux images. Je les oblige à observer la transparence des
152 deux langues, et ils se rendent compte qu'ils ont déjà des connaissances. »

Par ailleurs, P8 observe que ses élèves n'emploient pas la stratégie métacognitive de « l'attention » qui consiste d'après O'Malley et Chamot, entre autre à maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche (E8, P8, L.138-140) :

« 138 (...) Autrement, j'ai remarqué qu'il y a toujours
139 aussi un problème de lecture des consignes écrites, comme partout on oublie de lire la
140 consigne. C'est vraiment à enseigner. (...) »

Pour terminer l'entretien j'ai demandé à P8 si elle trouvait ses étudiants passifs, et contrairement à de nombreux autres entretiens, elle a répondu qu'ils ne l'étaient pas (E8, P8, L.162-167) :

« 162 **P8** : Non, c'est négatif « passifs ». A Taiwan, tu ne peux pas leur demander de changer :
163 c'est le professeur qui a la connaissance et le savoir, ils l'écoutent. Il faut leur montrer
164 qu'ils ont l'autorisation et peuvent faire autrement. Avec moi, je ne trouve pas qu'ils
165 sont passifs, il y a des interactions entre-eux, j'essaie de me mettre en retrait. Pour
166 arriver à ce résultat, il faut bien préparer le terrain, les préparer et les autoriser à parler
167 en se mettant en retrait. »

Dans les autres entretiens, nous avons remarqué que le terme de passivité était employé dans la grande majorité des cas pour traiter du problème de l'oral chez les élèves. P8 nous confirme que cette passivité à l'oral est due au contexte socioculturel, elle préconise donc tout d'abord que le professeur donne un statut et une réelle place à la parole de l'élève. Elle met les élèves en interactions entre eux et non plus en dialogue exclusif avec l'enseignant.

En dernière analyse, il ressort de l'ensemble des déclarations un point très important et soulevé par différents professeurs (cf. P9, P2, P13 et P8 dans les entretiens E9, E2, E13 et E8 *op.cit.*). En effet, ils témoignent que du collège, en passant par le lycée jusqu'à l'entrée à l'université, les élèves donnent l'impression de ne pas avoir un bagage suffisant pour comprendre et penser par eux-mêmes les textes littéraires. Ils ont pourtant étudié les grands classiques de la littérature chinoise, toutefois plus particulièrement dans l'optique de réussir l'examen si formaté d'entrée à l'université. Se rendant compte de cette absence de savoir faire, les enseignants tentent de tout mettre en œuvre pour leur donner les moyens de comprendre et appréhender ces textes, ils font en sorte que leurs élèves deviennent autonomes. Car, au cours de leurs études secondaires, les élèves taiwanais n'ont jamais eu les outils pour avoir une approche méthodique fondée sur l'examen des phénomènes linguistiques et textuelles leur permettant finalement d'accéder à cette autonomie.

7.3. Points forts et faibles des manuels selon les enseignants :

Les extraits sélectionnés ci-dessous traitent de divers manuels, cependant nous allons porter une attention particulière à *Connexions*, *Panorama* et *Initial* dans la mesure où ils font partie de ceux qui sont analysés plus précisément dans cette thèse. Dans un premier temps, nous allons cerner comment et pour quelles raisons les enseignants choisissent un manuel plutôt qu'un autre. Dans un second temps nous nous pencherons sur les points forts et les points faibles des manuels selon les enseignants.

Le choix des manuels semble se faire en fonction de différents paramètres, ainsi concernant le manuel *Initial*, nous constatons qu'il est surtout sélectionné par les enseignants pour les élèves dont le français est une option. Ces derniers sont totalement

débutants, ont peu d'heures d'enseignement de la langue française, et leurs études principales sont leur priorité.

Dans l'entretien 8, le professeur P8 nous explique pour quelles raisons elle utilise ce manuel à l'université Taiwan (E8,P8, L.42-44) :

« 42 P8 : J'ai pris cette année Initial pour que tout le monde suive ! et nous sommes trois
43 collègues à l'utiliser. De cette façon, si les élèves changent de cours et donc de
44 professeur, ils auront appris les mêmes choses. »

La concertation des enseignants de français a donc poussé P8 à choisir *Initial*, l'objectif étant que les élèves puissent changer de cours d'un semestre à l'autre sans être pénalisés, et que chacun ait en principe les mêmes connaissances linguistiques. Il y a donc une volonté de continuité pédagogique de l'équipe de professeurs de français.

Concernant l'entretien 2, nous allons voir deux passages. Dans le premier, nous constatons que P2 désigne le manuel par le mot méthode (E2,P2, L.312-316) :

« 312 P2 : Je- utilis- en principe.. on utilise les nouvelles méthodes pour que- pour donner une
313 impression que l'on donne de- des connaissances récentes aux étudiants ! on ne veut
314 pas utiliser des méthodes habituelles ! parce que//
315 E : c'est-à-dire ? quelles méthodes par exemple récentes ?
316 P2 : présen- par exemple euh Connexions ! »

P2 déclare que les enseignants changent de manuel pour finalement donner l'impression qu'ils suivent l'évolution de la société et surtout afin que les élèves se sentent davantage concernés par leurs études de français. Elle poursuit ultérieurement (E2,P2, L.931-936) :

« 931 P2 : non non non ! c'est E. qui me l'a recommandé parce que ce manuel. la progression
932 E : d'accord
933 P2 : de ce manuel convient aux débutants.
934 E : d'accord.ça va doucement ?
935 P2 : aux grands débutants.oui ! ça va doucement oui !
936 E : d'accord »

Contrairement à P8 qui a d'autres collègues de français, P2 est l'unique professeur de français à l'université I-Shou, elle n'a donc pas besoin de baser son choix en fonction de ses collègues. Cependant, étant auparavant professeur dans un établissement où le français n'était pas une option mais l'objet principal des études des élèves, ainsi les besoins et les

objectifs n'étant désormais pas les mêmes, elle a demandé conseil auprès de ses anciens collègues. Elle ne connaissait pas particulièrement *Initial*, mais elle nous explique avoir porté son choix sur ce manuel car la progression est lente et convient tout à fait aux débutants.

Quant au professeur P12, à partir des lignes 56, nous remarquons qu'elle a remplacé *Initial* par le manuel *Taxi* en raison de la nouveauté et de la modernité de ce dernier (E12, P12, L.54-58) :

« 54 **P12** : Cela fait trois ou quatre ans que j'utilise *Taxi* avec les étudiants de première
55 année, ils ont deux heures de cours par semaine. Je trouve que chaque leçon
56 est très claire, c'est un manuel plutôt récent car il y a les euros. La grammaire
57 n'est pas vraiment complète mais le contenu du manuel est varié, et c'est lié au
58 monde électronique, c'est moderne. »

Ainsi, à l'instar de P2, P12 nous montre l'importance du renouvellement des manuels et l'envie de trouver des documents qui conviennent aux apprenants et qui reflètent la vie quotidienne.

Un autre paramètre entre en jeu dans la décision de changer de manuel : la lassitude du corps enseignant à utiliser tel ou tel manuel (E11, P11, L.42-48) :

« 42 **E** : Actuellement vous utilisez *Connexions*, auparavant *Panorama*,
43 comment s'est fait ce choix ? Et Pourquoi ?
44 **P11** : Nous avons discuté avant de choisir *Connexions*. En fait, nous utilisons
45 *Panorama* depuis cinq ou six ans et nous éprouvions de la lassitude.
46 Or, comme chaque année les éditeurs viennent nous présenter les
47 nouveautés du marché, alors nous avons apprécié la présentation de
48 *Connexions* et nous avons décidé de le prendre. »

Nous notons également dans ce témoignage la politique des maisons d'édition qui se déplacent jusqu'à l'étranger pour promouvoir leurs nouveautés. Cette démarche paraît justifiée car nombreux sont les enseignants à ne pas avoir l'opportunité de se rendre en France tous les ans. Ces derniers ont ainsi la possibilité de discuter avec les concepteurs de manuels, de consulter les nouveautés et d'avoir même des présentations détaillées comme à Expolangues.

Un dernier facteur semble avoir des conséquences sur le choix d'employer un manuel : l'accessibilité et la possibilité d'utiliser le matériel technique de l'établissement (E6, P6, L.34-40) :

« 34 **E** : Pour quelles raisons avoir choisi *Café Crème* pour ces cours ?
35 **P6** : C'est la méthode que je connais le mieux, je l'utilise depuis environ cinq
36 ans, avant j'utilisais « *Bienvenue en France* » mais ce manuel là est à
37 utiliser avec une cassette vidéo et je ne l'utilise plus car à Chenggong il n'y a

38 que du matériel audio qui est facilement accessible. Pour avoir la vidéo, il
39 faut s'y prendre très à l'avance afin de retenir une salle, en tant que français
40 optionnel on n'est pas prioritaire pour avoir la salle. »

Nous avons vu dans le chapitre 7 (cf. §7.1.8. les documents audio-visuels) que les documents audio-visuels seraient davantage utilisés dans les cours optionnels si les établissements donnaient à leurs enseignants une meilleure accessibilité aux matériels technologiques. Ce témoignage nous démontre que cette contrainte logistique a des conséquences sur le choix porté à tel ou tel manuel. P6 avoue qu'il aurait continué à employer *Café Crème* s'il avait plus aisément accès aux magnétoscopes, projecteurs, etc.

D'un autre côté, pour quelle raison utilise-t-on un manuel ? P6, dans le passage cité ci-dessus, nous dévoile qu'avoir une bonne maîtrise d'un manuel a pour conséquence que l'on n'en change pas. En effet, *Café Crème* aussi bien que *Bienvenue en France* ne sont pas des manuels très récents, pourtant P6 l'utilise toujours. Par ailleurs, il nous explique son choix (E6, P6, L.28-33) :

« 28 **E** : Tu utilises *Café Crème* avec tes deux classes de français optionnel. A
29 propos du manuel, quel est pour toi son rôle et sa place dans ton
30 enseignement ?
31 **P6** : Disons que c'est le point d'appui de mon enseignement puisque sans le
32 manuel il faudrait absolument tout créer, réfléchir à la progression, etc, et ça
33 donnerait un travail immense, on n'en a pas du tout le temps à Taiwan. »

Le manuel est pour ce professeur son « point d'appui », il l'utilise comme repère et l'enrichit selon les besoins de la classe. L'entretien 4 abonde également dans ce sens mais introduit un nouvel élément (E4, P4, L.52-59) :

« 52**E** : Quel manuel utilisez-vous ? Pourquoi avoir choisi ce manuel ?
53 **P4** : J'utilise *Panorama* avec les deux classes. J'ai choisi moi-même ce manuel et
54 l'utilise depuis cinq ou six ans, j'en suis contente et je ne pense pas en changer.
55 Au début de ma carrière de professeur de français je n'ai pas utilisé de manuel et
56 je me suis rendue compte que cela ne plaisait pas aux étudiants. Sans manuel,
57 ils ne sont pas motivés, ils pensent que le cours n'est pas sérieux. En plus, les
58 étudiants n'ont pas l'habitude de prendre des notes, par conséquent le manuel
59 est un guide, un appui. »

Selon P4 le manuel est considéré par les élèves comme un outil indispensable. Il sert à motiver les élèves et donne aussi de la crédibilité et de la cohérence au cours. De plus, pour

les élèves qui ont des difficultés à prendre des notes, il permet de garder une trace de ce qui a été vu en classe et guider les révisions.

Dans l'entretien 13, deux autres témoignages sont à observer (E13, P13 & P5, L.1-12) :

- « 1 **E** : Quel est le rôle et la place du manuel dans votre enseignement ?
2 **P13** : Le manuel est fait pour donner les bases, on y étudie un peu de grammaire, des
3 dialogues, un peu de tout...
4 **E** : Vous utilisez *Le nouveau Sans Frontières* pour le cours de manuel, pour quelles
5 raisons avoir choisi celui-ci ?
6 **P13** : Cela fait très longtemps que nous l'utilisons, nous avons fait ce choix il y a plusieurs
7 années et nous en sommes contents. Nous avons quatre heures de cours par
8 semaine. En un semestre nous faisons deux unités. Ce n'est pas trop lourd et c'est
9 bien adapté aux étudiants.
10 **P5** : Pour le cours de « lecture » nous avons utilisé *Reflet*, il s'agit de lire les textes du
11 manuel. Mais à présent, les professeurs ont fait un choix de texte en dehors de tout
12 manuel. »

P13 nous confirme que le manuel est un « point d'appui », un outil de référence aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. De plus, il semble que l'équipe étant habituée et satisfaite des résultats obtenus avec *Le Nouveau Sans Frontières* pour le cours qui s'intitule « manuel », n'a pas l'envie et l'intention d'en changer. Toutefois, dans un autre type de cours intitulé « lecture », P5 nous apprend que l'équipe a renoncé à utiliser un manuel, et a finalement fait une sélection de textes. Le manuel n'est alors plus incontournable dans ce cours de « lecture », mais le reste dans l'autre cas.

Regardons désormais ce que déclarent les enseignants concernant les points forts et les points faibles des manuels.

Un seul professeur a parlé du manuel *Taxi*, les commentaires concernant ce manuel étant plus positifs que négatifs (E12, P12, L.54-58) :

- « 54 **P12** : Cela fait trois ou quatre ans que j'utilise *Taxi* avec les étudiants de première
55 année, ils ont deux heures de cours par semaine. Je trouve que chaque leçon
56 est très claire, c'est un manuel plutôt récent car il y a les euros. La grammaire
57 n'est pas vraiment complète mais le contenu du manuel est varié, et c'est lié au
58 monde électronique, c'est moderne. »

P12 trouve donc que le contenu du manuel *Taxi* est clair, varié, récent et moderne mais son défaut concerne la grammaire que P12 trouve incomplète.

Concernant le manuel *Connexions*, plusieurs professeurs en parlent. Dans l'entretien 11, le professeur P11 nous explique que *Connexions* favorise l'oral, mais est moins pratique à exploiter pour les professeurs que le manuel *Panorama* (E11, P11, L.51-55) :

« 51 **E** : Par rapport à *Panorama*, comment trouvez-vous *Connexions* ?
52 **P11** : Honnêtement, il n'existe pas de manuel parfait. *Connexions* est une
53 méthode très orale. C'est assez bien, mais ce n'est pas très structuré
54 en comparaison de *Panorama* qui l'est et qui est donc facile à suivre
55 pour le professeur. »

A la question de l'ajout de documents en complément du manuel, P11 dit (E11, P11, L.57-59) :

« 57 **P11** : Si je rajoute des documents c'est pour changer les idées des étudiants,
58 sortir un peu du manuel. Je rajoute parfois un texte, des images mais
59 très peu d'exercices de grammaire. »

P11 sous-entend que le manuel *Connexions* a un contenu suffisant, il n'est donc pas nécessaire de le compléter. Toutefois, elle explique que lorsqu'elle ajoute des documents, c'est dans le but de changer « les idées des étudiants ». Cela suggère que le manuel peut revêtir des aspects monotones. Elle poursuit (E11, P11, L.62-70) :

« 62 **P11** : Concernant la progression du vocabulaire je pense que ça va.
63 Autrement, j'ai remarqué que les textes et les dialogues ne sont pas
64 toujours très intéressants. Pour la phonétique personne n'y touche
65 vraiment car cette partie est réservée au cours de phonétique, et
66 pendant le cours de conversation les étudiants travaillent aussi la
67 prononciation. Personnellement, après quelques mois de cours,
68 j'insiste aussi un peu sur la prononciation car il faut souvent y revenir.
69 Quant à la progression de la grammaire je trouve qu'il n'y en a pas
70 suffisamment si nous ne donnions pas un cours de grammaire en plus. »

P11 trouve donc que la progression du vocabulaire dans le manuel *Connexions* est bonne. Par ailleurs, n'exploitant pas la phonétique dans le cours de manuel, P11 ne critique pas les encarts de *Connexions*. Par contre, elle nous explique que sans un cours de grammaire supplémentaire, le manuel est insuffisant. Dans cet extrait, elle constate que le contenu des textes et des dialogues ne sont pas très intéressants mais plus tard P11 dit (E11, P11, L.88-90) :

« 88 **P11** : Je n'ai rien à ajouter sur les avantages. Pour les inconvénients, je dirais
89 que je trouve *Connexions* un peu éparpillé. Par ailleurs, les textes sont
90 trop variés : il y a trop de types de textes. »

Elle stipule donc que pour des débutants, le manuel *Connexions* propose une trop grande variété de types de textes sans toutefois nuancer sa remarque. Cependant, avant de continuer l'analyse de l'entretien 11, il convient de consulter l'entretien 9 car celui-ci fournit quelques précisions sur les types de textes de *Connexions* (E9, P9, L.105-113) :

« 105 **P9** : voilà !voilà !et euh Connexions le problème que j'avais eu l'année dernière
106 c'est beaucoup d'écrit.
107 **E** : mm !
108 **P9** : peu d'oral
109 **E** : ah d'accord !
110 **P9** : beaucoup d'écrit.beaucoup de mails.beaucoup de lettres. euh_
111 **E** : donc ce n'est pas adéquat au cours de conversation !
112 **P9** : euh_ il y a quelques unités qui sont bien ! mais j'ai trouvé qu'en général c'était
113 plutôt axé sur l'écriture. »

Finalement, nous pouvons penser qu'à l'instar de P11, P9 trouve elle aussi que *Connexions* favorise un peu trop les compétences de compréhension écrite et d'expression écrite au détriment des autres compétences.

Par ailleurs, P11 reproche au manuel d'être « éparpillé », nous pouvons supposer qu'elle parle de la progression grammaticale et de l'agencement général du manuel. De surcroît, les lignes 77-78 de l'extrait suivant nous le suggèrent (E11, P11, L.74-80) :

« 74 **E** : Que pensez-vous de la partie civilisation ?
75 **P11** : ça va, comme j'utilise le chinois cela ne présente pas de difficultés pour
76 les élèves. Par contre, pour des professeurs qui n'ont pas vécu en
77 France c'est une partie très difficile à enseigner. Sinon, je trouve la mise
78 en page trop serrée, c'est dommage. En ce qui concerne la civilisation,
79 je trouve que Festival est très bien fait, mais plutôt quand on doit
80 enseigner le français en tant qu'option. »

P11 critique donc la mise en page du manuel, or nous établirons (cf. chapitre 9 §9.11.) que les apprenants formulent une critique identique à l'encontre de ce manuel. En outre, P11 déclare utiliser la langue chinoise pour détourner les difficultés linguistiques de la partie civilisation du manuel ; et elle termine en comparant la civilisation dans *Connexions* et *Festival*. Elle précise que celle-ci est mieux élaborée dans le manuel *Festival*. Toutefois, elle reconnaît que *Festival* paraît d'un autre côté plus adapté aux élèves qui sont en français optionnel alors que *Connexions* convient davantage aux élèves en français majeur. Cela insinue aussi qu'en étant plus simple, la civilisation de *Festival* devient donc également plus

accessible en langue française contrairement à *Connexions* qui nécessite aux enseignants de l'aborder en exploitant la langue chinoise.

Un autre entretien nous confirme que d'autres enseignants partagent l'idée que *Connexions* est un manuel inadapté aux élèves qui prennent le français en option. En effet, dans l'entretien 2, mécontente du manuel *Initial*, P2 dit à propos de *Connexions* (E2, P2, L.950-953) :

« 950 **E** : d'accord.et quel autre manuel tu préférerais en comparaison ?
951 **P2** : j'aimerais bien utiliser Connexions mais c'est trop pour des étudiants en mineur
952 **E** : d'accord
953 **P2** : m ! »

Selon ce professeur, *Connexions* est un manuel dont le contenu est plus riche et plus intéressant qu'*Initial* par contre, ce dernier manuel proposant une progression lente, lui a semblé mieux convenir à ses nouveaux élèves pour qui le français est une simple option.

Concernant le manuel *Panorama*, nous avons noté que dans l'entretien 11, l'équipe du département de français de Fujen avait décidé de changer de manuel après cinq ou six ans d'utilisation. Et le professeur P11 avait déclaré que *Panorama* était un manuel facile à exploiter par les enseignants mais sans donner de plus amples commentaires.

L'entretien 4 nous permet d'obtenir davantage d'appréciations sur *Panorama*. Après avoir signalé l'utiliser depuis quelques années, elle ne souhaite pas du tout en changer (cf. lignes 53-54 *op.cit.*). Dans un premier temps, P4 nous donne les points forts de *Panorama* (E4, P4, L.61-71) :

« 61 **P4** : Les dialogues sont courts et drôles. Je trouve que la vie dans les dialogues et les
62 situations de communications sont assez proches de celles des étudiants
63 taiwanais.
64 La cassette est enregistrée avec des locuteurs français, je veux dire qu'il n'y a
65 pas d'accents étrangers par rapport à d'autres cassettes de manuels dans
66 lesquelles on peut entendre des gens parler en français avec un accent italien,
67 etc... Et, j'apprécie la clarté des voix car on sait distinctement si c'est un homme
68 ou une femme qui parle, or ce n'est pas toujours le cas avec d'autres cassettes.
69 **E** : Cela vous gêne que les cassettes présentent différents accents ?
70 **P4** : Oui quand ce sont les accents d'étrangers car j'aime le concept de langue
71 « pure », sans accent étranger.(...) »

En résumé, P4 apprécie les courts dialogues et l'humour de *Panorama*. Elle nous explique également que les enregistrements audios sont clairs et proposent un seul type d'accent. Le manuel est aussi en adéquation avec les situations de communication des élèves taiwanais, il n'y a donc pas de décalage avec la vie quotidienne et les préoccupations des élèves. Elle nous parle ensuite de la façon dont elle exploite *Panorama* (E4, P4, L.79-90) :

« 79 **P4 :** Je pense qu'il n'y a pas assez de vocabulaire alors j'en rajoute en donnant des
80 exercices de grammaire par exemple. Je commence toujours une leçon par la
81 grammaire (mais je rajoute des explications et je crée des exercices
82 supplémentaires), ensuite par le dialogue puis par des exercices. Les dialogues
83 sont bons mais je n'exploite pas les textes plus longs, et la plupart du temps
84 j'omets la « civilisation ». Pour la phonétique, je n'utilise pas les encadrés du livre
85 car je trouve que le morcellement est mauvais. En plus, le manuel fait travailler
86 [U-i] mais ces sons ne posent pas de problèmes phonétiques aux étudiants
87 taiwanais... Je trouve que le livre n'est pas pertinent à ce propos, j'utilise donc
88 mon propre livre et j'insiste par exemple sur les nasales, sur la prononciation,
89 etc... *Panorama* n'est pas le meilleur des manuels mais c'est le meilleur que j'ai
90 trouvé pour « animer » le cours. »

A travers le témoignage de P4, nous percevons les défauts de *Panorama* car pour cette enseignante il n'y a pas assez de vocabulaire, les explications grammaticales ne sont pas assez approfondies et il faut ajouter des exercices. En outre, les textes longs et la civilisation ne semblent pas convenir à P4 puisqu'elle ne les exploite pas. Pour finir, d'après P4, la phonétique proposée dans le manuel n'est pas adaptée aux difficultés des Taiwanais, il lui semble donc nécessaire de faire des remédiations en utilisant d'autres supports pour la phonétique. En revanche, malgré ces critiques, P4 affirme que c'est le meilleur manuel qu'elle a trouvé pour animer son cours sous-entendant par la même occasion que le manuel est vivant, et favorise les interactions en salle de classe.

Dans l'entretien 8, nous savons que le professeur utilisait auparavant *Panorama*, mais elle nous en parle toujours en le comparant à *Initial* (E8 , P8, L.90-93 et L.117-120) :

« 90 **P8:** Avec *Initial* je parle beaucoup moins chinois. Je l'utilisais pour expliquer la
91 grammaire mais dans *Initial* c'est expliqué beaucoup plus clairement. Sinon, maintenant
92 j'explique en français et pour m'assurer qu'ils ont bien compris je pose des questions en
93 chinois. (...)
117 **E :** avec *Panorama* vous disiez que vous utilisiez plus systématiquement le chinois pour les
118 explications grammaticales, avec *Initial* ce n'est pas la même chose ?
119 **P8 :** Non, justement avec *Initial* de moins en moins. Cela ne veut pas dire que je ne parle pas
120 chinois, mais de moins en moins. »

Panorama est un manuel plus complexe qu'*Initial*, si bien que P8 constate qu'il nécessitait davantage l'usage du chinois quand elle abordait la grammaire.

Il semble ressortir à travers tous les entretiens que certains manuels sont mieux adaptés que d'autres aux élèves dont le cours de français est une option. Dans l'entretien 8, *Panorama* a une place intermédiaire, il peut être utilisé dans des cours optionnels, cependant *Initial* fait partie des manuels qui semblent tout particulièrement adéquats pour ce public.

Dans l'entretien 6, le professeur P6 parle de *Café Crème* comme étant également un manuel à employer dans un cours de français optionnel, il dit à son sujet que (E6, P6, L.42-66) :

- « 42 **P6** : La progression est lente et s'adapte bien aux étudiants asiatiques. Je trouve
43 aussi que la progression est intéressante puisque le passé composé arrive
44 tôt et les étudiants arrivent par conséquent à l'utiliser rapidement. Et je
45 pense que les dialogues s'adaptent bien aux adolescents.
46 **E** : Que penses-tu de la mise en page ?
47 **P6** : Elle est sympa, claire, il y a de bonnes illustrations et beaucoup d'humour.
48 **E** : Ajoutes-tu des documents ?
49 **P6** : Pour la grammaire j'en ajoute sinon, je n'en ajoute pas car ce cours ne
50 représente que deux heures par semaine.
51 **E** : Nous avons parlé de progression un peu avant, que penses-tu de la
52 progression du vocabulaire ?
53 **P6** : J'ajoute de temps en temps du vocabulaire au tableau mais autrement ça
54 va. Par exemple, il y a un tableau qui représente la famille et je pense qu'il
55 n'est pas bon du tout alors j'en donne un autre.
56 **E** : Comment trouves-tu les textes et dialogues ?
57 **P6** : Ils reflètent bien la vie quotidienne.
58 **E** : Et la phonétique ?
59 **P6** : Je travaille la phonétique avec la cassette audio du livre.
60 **E** : En ce qui concerne la grammaire ?
61 **P6** : Je fais la grammaire du manuel et je rajoute des documents. Je fais
62 beaucoup de répétitions et je donne beaucoup d'exemples car sinon ce
63 n'est pas suffisant.
64 **E** : Finalement que penses-tu de la progression de la partie civilisation ?
65 **P6** : La partie civilisation est beaucoup trop avancée, trop compliquée pour un
66 cours optionnel. »

P6 tient un discours assez proche de celui de P4 alors qu'il parle d'un manuel différent. Nous pouvons en conclure que lorsque l'on a trouvé un manuel qui correspond à nos attentes, la quasi totalité du contenu nous semble en adéquation puisque les élèves atteignent le niveau que l'on s'est fixé. Ces témoignages nous démontrent surtout l'importance d'une bonne maîtrise des manuels par l'enseignant, car dans une telle situation, le manuel passe très bien auprès des élèves même s'il est devenu un peu dépassé.

Concernant les points forts et les points faibles du manuel *Initial*, commençons tout d'abord par reprendre l'entretien 12. Dans ce dernier, nous avons vu que le professeur P12 parle en termes positifs du manuel *Taxi* et dit à propos d'*Initial* (E12, P12, L. 60-62) :

« 60 **P12** : J'ai utilisé *Initial* mais je n'en étais pas très contente. Il y a des mots qui sont
61 manuscrits et ce n'est pas du tout clair pour les étudiants. Sinon, je le trouve plus
62 intéressant que *Taxi*. Mais les élèves ne l'apprécient pas autant. »

P12 aborde brièvement son expérience à propos du manuel *Initial* sans expliquer les raisons de son mécontentement. Toutefois, elle fait le constat qu'en matière de compétence orthoépique, les apprenants taiwanais ont des difficultés à comprendre l'écriture manuscrite que l'on peut trouver dans *Initial*. Ce commentaire est intéressant, car il me renvoie à mes premières expériences de professeure de FLE auprès des publics sinophones, les apprenants me demandant d'écrire en script et non en écriture cursive française. Cette expérience m'a démontré qu'il est très important de développer cette compétence chez les apprenants, particulièrement si certains d'entre eux ne maîtrisent pas parfaitement la reconnaissance de l'alphabet lorsqu'il est représenté sous une autre forme que les polices de caractères d'imprimerie. Il semble donc judicieux de pouvoir trouver dans les manuels des types variés de polices d'écriture voire des styles manuscrits divers, afin de développer cette compétence pour ceux qui ne l'ont pas acquise

L'entretien 2 nous fournit de nombreuses informations à propos des points faibles d'*Initial*, P2 dit (E2, P2, L.937-949) :

« 937 **P2** : mais je ne suis pas très contente de ce manuel (soufflement ironique)
938 **E** : pourquoi ?
939 **P2** : le contenu n'est pas intéressant.et puis euh____
940 **E** : c'est-à-dire ? qu'est-ce qui n'est pas intéressant ? au niveau du contenu il manque quoi
941 pour toi ? qu'est-ce qu'il manque par rapport à d'autres ?
942 **P2** : .. m__ c'est pas- c'est pas suffisamment riche c'est peut-être parce que la- la pro- la
943 progression est lente
944 **E** : m ?m !
945 **P2** : c'est_ c'est facile.c'est simplifié
946 **E** : m ?m !
947 **P2** : m-oui ! j'ai trouvé c'est pas très euh__. pas amusant
948 **E** : ah d'accord !
949 **P2** : pas excitant ! »

Il est intéressant de remarquer que P2 avait tout d'abord porté son choix sur le manuel *Initial* car ce dernier était très simple et proposait une progression lente, mais ce qui

paraissait au début une qualité devient un défaut. En se voulant très simple et donc très facilement accessible, le contenu du manuel devient en fin de compte sans intérêt et manque d'humour. D'ailleurs P2 nous confirme plus tard (E2, P2, L.991-997) :

« 991 E : bien sûr ! je comprends.et euh qu'est-ce que tu penses des dialogues et des textes
992 dans le- le livre ?
993 P2 : oui ?
994 E : tro- trop simple ?
995 P2 : hein ? pas intéressants
996 E : pas intéressants ?
997 P2 : pas intéressants. »

Pour P2, le contenu du manuel est sensé motiver et attirer les élèves, mais *Initial* semble ne pas répondre à cette attente. Par conséquent, il est indispensable d'ajouter et de compléter le manuel à l'aide de documents. Nous apprenons ainsi qu'elle présente la francophonie aux élèves, elle fait également une présentation générale de la langue française en introduisant les sons, les temps et les modes, et quelques structures de phrases (E2, P2, L. 954-973):

« 954 E : d'accord.je comprends.. et euh donc pour toi ? que- est-ce que tu rajoutes en plus de- des
955 documents ?
956 P2 : surtout au début !
957 E : oui ? quels types de documents ?
958 P2 : euh je parle au début de la francophonie
959 E : ah !
960 P2 : il faut- il faut qu'ils sachent que le français n'est pas parlé seulement en France
961 E : bien sûr ! et ça ils l'ignorent beaucoup !
962 P2 : oui ! oui ! oui ! je parle aussi de- des caractéristiques du français p- pour faire une
963 présentation générale pour qu'ils soient prêts
964 E : d'accordm !
965 P2 : parce que souvent on dit en- en chinois on dit euh *jian shu bu jian lin* 見樹不見
966 林
967 E : m ?m !
968 P2 : c'est-à-dire on- on voit chaque arbre mais on ne voit pas l'ensemble.on n'a pas après
969 avoir appris euh des phrases chi- euh françaises.on n'a aucune euh idée sur l'ensemble du
970 français.le français est comment ? comment est cette langue ? je parle euh
971 E : d'accord
972 P2 : de manière générale des caractéristiques de- le son.des structures de phrases.du temps.du
973 mode.etc. »

Dans la suite de l'entretien, P2 aborde la phonétique, et ses propos ne sont pas sans nous rappeler ceux de P4 à la ligne 61 (E2, P2, L.975-990(...)997-1013) :

« 975 P2 : et puis euh je complète aussi euh euh la- la phonétique
976 E : d'accord
977 P2 : oui (très faible)
978 E : est-ce qu- est-ce que tu trouves à ce niveau là.qu'il y a . qu'est-ce que tu penses ?

979 est-ce qu'il y a de la phonétique dans Initial ? est-ce qu'il y en a ?//
 980 P2 : c'est très.c'est réparti dans chaque unité mais c'est trop lent
 981 E : c'est trop lent ?
 982 P2 : parce que euh__ dès le prem- la première leçon on a déjà vu eum . plu- beaucoup
 983 de sons
 984 E : mm ! mm !
 985 P2 : mais si on ne leur apprend pas c'est- on apprend au fur et à mesure c'e- c'e- c'est..
 986 E : m ! je comprends
 987 P2 : ça ne suffit pas ! m !
 988 E : je comprends je comprends
 989 P2 : je préfère leur apprendre d'abord la phonétique pour qu'ils sachent euh les sons en
 990 français
 (...)

997 P2 : pas intéressants.et puis l'enregistrement est mal fait !
 998 E : ah ! pourquoi ?
 999 P2 : hein !parce que ce sont.. parce que après avoir écouté ça les étudiants ne vont pas avoir
 1000 une bonne impression du français
 1001 E : ah ? d'accord
 1002 P2 : m ! euh parce que_ . surtout il y a un rôle masculin
 1003 E : m ?m !
 1004 P2 : au début on- on n'arrive pas à distinguer si c'est un- si c'est un homme ou une femme
 1005 E : ah d'accord !
 1006 P2 : le son est i- il y a aussi une femme qui a une voix très- qui passe comme un homme
 1007 E : oh oui ! d'accord !
 1008 P2 : m !
 1009 E : alors soixante dans la classe à entendre euh//
 1010 P2 : oui ! c'est pas joli !
 1011 E : bien sûr
 1012 P2 : alors à chaque fois quand je leur mets j- je les préviens que ce n'est pas du bon français
 1013 (rire) que ce français n'est pas joli ! »

Si l'on se base sur les entretiens 2 et 4, il ressort que ces enseignantes attendent des manuels qu'ils fournissent non seulement les règles normées de la langue française, mais aussi que leurs documents audios présentent cette norme linguistique ne laissant aucune place aux accents régionaux de France et des pays francophones. L'entretien continue (E2, P2, L.1016-1028) :

« 1016 et euh qu'est-ce que tu penses ? et est-ce qu'il y a une partie civilisation ? et qu'est-ce que
 1017 tu en penses ?
 1018 P2 : .. l- la partie de la civilisation est très- est peu importante dans ce ma- manuel
 1019 E : et tu penses qu- qu'il faudrait mettre plus l'accent là-dessus ?
 1020 P2 : non parce qu'on n'a pas le temps d'en parler.m !
 1021 E : d'accord.d'accord
 1022 P2 : mais des fois dan- dans la classe je mets euh des films.j'ai un film présentant la France
 1023 E : ah d'accord !
 1024 P2 : avec euh de jolis euh français (petits rires des deux parties) je dis. ça c'est du bon
 1025 français !
 1026 E : ah bon ? (d'un ton amusé)
 1027 P2 : oui ! (petit rire) Un homme et une femme. et puis on peut avoir euh une vue plus
 1028 générale de la culture euh française des fois je leur fais écouter des chansons »

La partie civilisation du manuel *Initial* est quasiment inexistente mais ce n'est pas un défaut pour P2 qui avoue ne pas avoir le temps de l'exploiter en classe en raison du peu

d'heure que comptabilise un cours optionnel et les impératifs de boucler le programme. Nous remarquons que dans cet extrait, P2 revient sur la sonorité de la langue française, elle précise que dans ses films, le français est « joli » contrairement à la bande audio du manuel.

Ultérieurement, sachant que ce manuel propose une version en chinois traditionnel, j'ai demandé à P2 ce qu'elle en pensait, elle nous dit sans détour (E2, P2, L.1051-1079) :

«1051 E : euh qu'est-ce que toi tu tu euh qu'est-ce que tu penses de ça ? de cet emploi de- du
1052 chinois pour les apprenants ?
1053 P2 : je trouve que ce n'est pas intéressant.et puis ça devient cher !
1054 E : pourquoi ?
1055 P2 : parce que euh ils ont augmenté le prix de traduction !
1056 E : ah d'accord !
1057 P2 : du coup le manuel coûte plus cher !
1058 E : ah oui !
1059 P2 : et puis eh.la traduction concerne les consignes
1060 E : d'accord
1061 P2 : mais les consignes dans chaque euh . unité c'est pareil ! c'est pas la peine de traduire euh
1062 dix fois la même consigne !
1063 E : et la grammaire n'est pas traduite ?
1064 P2 : .. presque pas
1065 E : c'est seulement les consignes ?
1066 P2 : il me semble
1067 E : m_
1068 P2 : il me semble.. et puis euh la grammaire non la grammaire n'est pas expliquée non.
1069 la grammaire c'est difficile d- d'expliquer la grammaire en chinois à l'écrit.ça c'est
1070 mm !.....d'accord
1071 P2 : m ! c'est surtout euh les consi- les consignes qui sont traduites
1072 E : d'accord..et donc pour toi est-ce que ça serait mieux d'utiliser le français et de leur
1073 apprendre ? ben voilà.formuler ça veut dire ça ou ?//
1074 P2 : oui !.....oui oui ! parce qu'après avoir vu euh
1075 di- euh dix fois oui ils arrivent à- à apprendre ce que veut dire formuler
1076 E : bien sûr.....bien sûr.bien sûr
1077 d'accord. donc toi tu es ?//
1078 P2 : et puis si les étudiants ont vraiment besoin de connaître le sens des formules je peux leur
1079 dire en classe ! »

Nous pourrions supposer que le fait de siniser le manuel pourrait être perçu comme un point fort pour les Taiwanais, mais P2 nous démontre que ce n'est pas le cas. De plus, dans le chapitre suivant (cf. chapitre 8, § 8.4.2.3) l'analyse du manuel *Initial* va nous confirmer que les traductions concernent en effet, essentiellement les consignes des exercices, et qu'il n'y a quasiment aucune explication grammaticale réellement traduite. En outre, un changement aussi minime ne justifie pas une augmentation de prix. A ce propos, nous verrons également que dans les commentaires des élèves (cf. chapitre 9, § 9.11), le prix des manuels et des dictionnaires de français est souvent critiqué.

Dans cette partie, nous avons mis en exergue les motivations des enseignants à changer de manuel. Nous avons également remarqué, dans l'ensemble, que les manuels sont bien perçus par les enseignants, tout en constatant que chacun y décèle des défauts et des qualités.

Cependant, il ressort de façon générale que les professeurs trouvent que la progression grammaticale n'est pas toujours adéquate, et qu'il convient de compléter les explications grammaticales des manuels. Ces reproches suggèrent que les enseignants se font une idée très précise des notions qui doivent être enseignées en premier puis en second lieu, et me laissent percevoir une future piste de recherche. Nous pourrions ainsi mettre en évidence les représentations de la grammaire chez les enseignants. En outre, cela pourrait aussi permettre de rendre compte, quand on débute l'apprentissage d'une langue, s'il existe des consensus latents chez les enseignants concernant cette programmation des éléments linguistiques indispensables.

Par ailleurs, cette partie de l'enquête portant sur les manuels me permet de faire apparaître que la situation est plus complexe que ne le laissent croire certains stéréotypes, tel que « le communicatif » n'est pas fait pour les apprenants sinophones. Nous avons vu que nombre d'enseignants ont bien démontré qu'il n'en est rien et que lorsque tout est mis en œuvre pour adopter l'approche communicative, elle fonctionne très bien, mais que c'est finalement le système dans lequel les enseignants et les apprenants se trouvent qui les empêche de l'appliquer régulièrement et systématiquement.

Pour conclure, les entretiens témoignent également de l'importance des manuels dans les pratiques de classe, et de la singularité de chaque enseignant à percevoir et exploiter un même manuel.

Chapitre 8

Analyse de trois manuels de FLE et proposition d'une nouvelle grille d'analyse

Une analyse des manuels dont les enseignants et les apprenants parlent dans la présente enquête nous permet de mieux comprendre les déclarations de ces derniers. Ainsi, dans ce second chapitre, les critères d'analyse sont introduits par thèmes, je présente notamment dans un premier temps la fiche signalétique des trois manuels. Je Commence tout d'abord par celle de Connexions niveaux 1 & 2 utilisés à l'université Fujen et à l'Institut des langues étrangères Wenzao, il y a ensuite celle de Panorama qui est utilisé dans les universités Chiaotung et Taiwan, vient enfin la fiche signalétique d'Initial employé dans les universités I-Shou et Taiwan.

En un deuxième lieu, après avoir présenté deux grilles vierges inédites servant à analyser les manuels, une analyse des trois manuels est effectuée introduisant les types d'activités proposées, l'évaluation et enfin la place occupée par les langues dans les manuels. Ces analyses vont permettre de mieux distinguer les points communs et distincts de chaque manuel.

8.1. Présentation de CONNEXIONS dans les Universités Fujen et Wenzao

La fiche signalétique donne une présentation concise et précise du manuel, il s'agit en quelques lignes d'obtenir des informations fondamentales tels que le titre, les auteurs, le sujet, les éditeurs, l'année de parution, le nombre de pages et enfin, l'existence de matériels

complémentaires. Ci-dessous, voici la fiche signalétique¹⁵⁹ des deux volumes du manuel Connexions qui est utilisé à l'université Fujen ainsi qu'à l'Institut Wenzao.

fiche signalétique de Connexions 1 :

<u>Titre :</u>	Connexions 1
<u>Auteurs :</u>	Mérier Régine & Loiseau Yves
<u>Sujet :</u>	méthode de français pour grands-adolescents et adultes
<u>Editeurs :</u>	Didier
<u>Année :</u>	2004
<u>Nombre de pages :</u>	191
<u>Matériels complémentaires :</u>	un cahier d'exercices illustré (incluant 1CD)+ un guide pédagogique+ CD/K7 pour la classe

fiche signalétique de Connexions 2 :

<u>Titre :</u>	Connexions 2
<u>Auteur :</u>	Mérier Régine & Loiseau Yves
<u>Sujet :</u>	méthode de français pour grands-adolescents et adultes
<u>Editeurs :</u>	Didier
<u>Année :</u>	2004
<u>Nombre de pages :</u>	191
<u>Matériels complémentaires :</u>	un cahier d'exercices illustré (incluant 1CD)+ un guide pédagogique+2 CD/K7 pour la classe

¹⁵⁹ Cette fiche est inspirée de celle proposée par P. Bertocchini & E. Costanzo, (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Coll.F, Paris, Hachette, p.183.

8.2. Présentation de PANORAMA dans les Universités Chiaotung et Taiwan

Le manuel Panorama est employé dans les universités Chiaotung et Taiwan, voici la fiche signalétique de ce manuel :

fiche signalétique de *Panorama* :

<u>Titre</u> :	Panorama 1
<u>Auteur</u> :	Girardet Jacky & Cridlig Jean-Marie
<u>Sujet</u> :	méthode de français pour grands-adolescents et adultes
<u>Editeurs</u> :	Clé International
<u>Année</u> :	2004
<u>Nombre de pages</u> :	191
<u>Matériels complémentaires</u> :	un cahier d'exercices+ 1 double CD/K7 un livre du professeur+un fichier d'évaluation+3 K7+1 vidéo

8.3. Présentation d'INITIAL dans les Universités I-Shou et Taiwan

fiche signalétique d'*Initial* :

<u>Titre</u> :	Initial 1
<u>Auteur</u> :	Poisson-Quinton Sylvie & Sala Marina
<u>Sujet</u> :	Introduction au français pour grands-adolescents et adultes
<u>Editeurs</u> :	Clé International
<u>Année</u> :	2004
<u>Nombre de pages</u> :	127
<u>Matériels complémentaires</u> :	un cahier d'exercices+ CD/K7+ un livre du professeur+ des K7 collectives

8.4. Analyse des manuels à l'aide de deux grilles

Pour choisir un manuel, la fiche signalétique est fondamentale mais elle ne nous apprend finalement que fort peu de choses sur le contenu du manuel qu'elle présente. Pour avoir une véritable expertise d'un manuel, il convient bien entendu de l'employer en salle de classe, toutefois lorsqu'il s'agit d'effectuer un choix entre plusieurs manuels, se référer à une grille d'analyse peut se révéler très utile.

Il existe diverses grilles, dans un premier temps, je me suis appuyée sur la grille proposée par Bertocchini & Costanzo (1989)¹⁶⁰, puis celle proposée par Lopez J.S. (2001)¹⁶¹, et enfin celle de Yang H.Y. (2009)¹⁶². Ces grilles sont très élaborées mais ne convenaient pas tout à fait à l'analyse que je souhaitais effectuer. En effet, je compte mettre en évidence tous les aspects d'un manuel, tant au niveau des contenus linguistiques qu'iconographiques, j'ai par conséquent conçu mes propres grilles.

8.4.1. Propositions didactiques : constitution de deux nouvelles grilles d'analyse

A la lumière de mon cadre théorique, en particulier sur l'apprentissage dans la perspective cognitive, je propose dans un premier temps une grille d'analyse parfaitement inédite présentant dans chaque unité d'un manuel, les activités et les tâches¹⁶³ élaborées par les concepteurs du manuel. Les tâches demandées aux apprenants ont été réparties en fonction des activités de reproduction de « bas niveau » jusqu'à celles de « haut niveau »¹⁶⁴, pour cela, je me suis inspirée du « classement des activités d'évaluation » de Tagliante¹⁶⁵.

¹⁶⁰ Bertocchini P. & Costanza E., 1989, Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue, Coll. F., Paris, Hachette, pp.183-189.

¹⁶¹ Grille consultée entre 2001 et 2004 sur Internet : <http://www3.es./dp/dfm/fenet/grilles2.html>

¹⁶² Yang Hsiang-Yu, 2009, Pour une approche interculturelle des transferts méthodologiques en didactique des langues – application à l'enseignement du FLE en contexte taiwanais, Thèse : Didactique des Langues Etrangères, Nantes, pp. 127-180.

¹⁶³ Pour les définitions sur les termes « d'activité » et de « tâche », cf. Première partie, chapitre 3.

¹⁶⁴ Cf. Première partie, chapitre 3, ainsi que D. Gaonac'h, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Coll. LAL, Paris, Hatier/Didier pp.160-178 ; et M. Pendanx, 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Coll.F, Paris, Hachette, pp.63-64.

¹⁶⁵ C. Tagliante, 2005, *l'évaluation et le Cadre européen commun*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE international, p.88.

Par ailleurs, les activités sont en même temps analysées selon les propositions du manuel par unité d'apprentissage :

- C.O. = Compréhension Orale,
- C.E. = Compréhension Ecrite,
- E.O. = Expression Orale,
- E.E. = Expression Ecrite

et selon s'il s'agit de s'exercer ou de présenter la phonétique, le lexique, la grammaire ou encore la civilisation :

- P = Phonétique,
- L = Lexique,
- G = Grammaire,
- C = Civilisation.

Ci-dessous, un exemple du haut d'une grille vierge d'analyse regroupant tous les éléments cités :

ACTIVITES	TACHES	UNITE 1 module 1															
		C.O.				C.E.				E.O.				E.E.			
		P	L	G	C	P	L	G	C	P	L	G	C	P	L	G	C

On peut ainsi cocher les activités et les tâches proposées par le manuel en fonction des rubriques (compréhension orale ou écrite, expression orale ou écrite).

Pendant l'élaboration de la grille, je n'ai pas perdu de vue qu'elle devait pouvoir s'adapter à tous les autres manuels et dans des situations variées.

A la page suivante, un exemple de grille vierge d'analyse regroupant tous les éléments cités :

ACTIVITES	TACHES	UNITE 1 module 1																	
		C.O.				C.E.				E.O.				E.E.					
		P	L	G	C	P	L	G	C	P	L	G	C	P	L	G	C		
Activités de reproduction	à 2/3 choix																		
	à plusieurs choix																		
	Q.C.M. à plusieurs réponses correctes																		
	à 4 choix + "E"																		
de	Tableaux de production à double entrée																		
"bas niveau"	Exercices d'appariement																		
	Exercices d'association																		
	Exercices de classement																		
Activités de production de "haut niveau"	Exercices de répétition																		
	Textes et exercices lacunaires																		
	Q R O C																		
	Dialogues à une entrée																		
	Textes induits, guidés																		
	Comptes rendus																		
	Reformulations																		
	Simulations																		
	Jeux de rôle																		
	Sujets de synthèse																		
Dissertations																			
Créations																			

Dans un second temps, j'ai élaboré une grille d'analyse capable de traiter l'iconographie dans chaque unité d'un manuel. Le but de cette grille est de mieux cerner les réponses des apprenants, mais également de souligner l'importance des images comme outil pédagogique auprès des enseignants.

Voici un exemple de grille vierge d'analyse iconographique :

	ILLUSTRATIONS			PHOTOGRAPHIES							
	BD dessins (avec ou sans bulles)	Plaques, affiches, panneaux, publicités, peintures, lettres manuscrites	Cartes géographiques, images satellites	Personnes		Objets de la vie quotidienne	Lieux emblématiques				
				du commun	célèbres		Paysages	Villes		Monuments	
								France, Dom Tom	Etranger	France, Dom Tom	Etranger
UNITE 1	Leçon 0										
	Leçon 1										
	Leçon 2										
	Leçon 3										
	Bilan 1										

Les deux grilles s'adaptent bien entendu à chaque manuel, il suffit simplement de les adapter à la structure interne du manuel analysé. Elles peuvent donc être reprises par tout enseignant souhaitant analyser en profondeur un manuel. En outre, lorsque l'on doit choisir entre plusieurs manuels, de telles grilles peuvent aider considérablement les enseignants à faire leur choix.

8 .4. 2. Résultats de l'analyse des trois manuels

Dans les paragraphes suivants, je donne les résultats de l'analyse des trois manuels en commençant par *Connexions*, puis *Panorama* et enfin *Initial*. Toutefois, en guise d'introduction, je fais une présentation systématique de la structure de chaque manuel ainsi que des objectifs déclarés dans les avant-propos. J'expose ensuite les résultats de l'analyse du contenu linguistique des manuels en prenant en compte les six compétences linguistiques de la communication, qui sont la compétence lexicale, sémantique, grammaticale, phonologique, orthographique et orthoépique. Pour terminer, je fais un exposé des résultats de l'analyse du contenu iconographique des trois manuels.

8. 4. 2. 1. CONNEXIONS dans les Universités Fujen et Wenzao

Le manuel *Connexions* (volumes 1 & 2) consiste en quatre modules thématiques, composés de trois unités. Dans les deux volumes, chaque unité a la même organisation que

la suivante ou la précédente, et selon l'avant propos page 2¹⁶⁶ :

« **Quatre modules de trois unités.** Chaque module présente un objectif général : parler de soi, échanger, agir dans l'espace, se situer dans le temps. De chacun de ces objectifs découlent d'autres objectifs et **savoir-faire** répondant aux besoins de la **communication** (...). C'est donc à partir de ces objectifs généraux, puis plus spécifiques qu'ont été définis les outils linguistiques à l'aide desquels les apprenants vont pouvoir mettre en œuvre diverses compétences, telles que *comprendre, parler, écrire, etc.* ».

Dans chaque unité, des tests sommatifs sont proposés et un bilan d'autoévaluation existe à la fin de chaque module, lui-même suivi d'un test préparatoire au DELF.

En fin de manuel, on trouve un mémento de 48 pages (dans chaque volume de *Connexions*) dans lequel on retrouve la transcription des enregistrements, les corrigés des autoévaluations, un précis de phonétique, un précis de grammaire, des tableaux de conjugaison, un lexique plurilingue et un guide des contenus. Concernant le lexique plurilingue, à côté du français viennent dans l'ordre suivant les langues : anglaise, espagnole, allemande, chinoise (sinogrammes simplifiés en rigueur en RPC et non en ROC (Taiwan)) et arabe.

❖ Résultats de l'analyse du contenu :

Dans les deux volumes de *Connexions*, on retrouve la même structure et le même types d'exercices puisque ces manuels ont été conçus comme étant un ensemble pédagogique sur trois niveaux. Chaque volume couvre 100 à 120 heures de cours par niveau. De plus, les objectifs et les contenus ont été définis dans le respect des préconisations du Cadre européen de référence pour les langues, et les auteurs proposent une approche basée sur un travail par tâches. D'ailleurs, selon les avant-propos, à l'issue du premier volume, les apprenants devraient avoir acquis les compétences du niveau A1, et à la fin du second celles du niveau A2 et même certaines du niveau B1.

¹⁶⁶ Cf. Volume 1 de *Connexions*.

La compétence lexicale est traitée à travers les éléments lexicaux et grammaticaux. La quantité de vocabulaire d'une leçon est assez importante par rapport à la longueur des dialogues et des textes des deux volumes de *Connexions*. Il y a très peu de listes de vocabulaire mises en avant, mais il convient de rappeler que le manuel propose un lexique plurilingue à la fin de ses deux volumes. Les mots contenus dans ce lexique ne sont pas présentés avec leur catégorie grammaticale ou leur transcription phonétique, en revanche le genre des noms est signalé.

La compétence grammaticale est selon le CECR (p. 89) « *la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser* ». Pour que les apprenants acquièrent cette compétence, la grammaire est introduite par rapport aux objectifs fonctionnels visés dans la leçon. La grammaire est parfois présentée de façon explicite, mais le manuel n'imposant pas une démarche particulière l'enseignant peut tout à fait adopter celle qu'il souhaite. L'analyse du type d'exercices proposés indique que des « activités de bas niveaux » sont essentiellement privilégiées dans la mesure où l'on retrouve surtout des exercices de types :

- *QCM,*
- *d'association et d'appariement,*
- *lacunaires.*

Viennent ensuite des activités de « haut niveau » avec des exercices de :

- *reformulations,*
- *simulations,* et enfin
- *jeux de rôle.*

Les consignes sont toujours les mêmes, les apprenants peuvent lire les consignes suivantes :

- *« complétez,*
- *lisez,*
- *écoutez,*

- *répétez*
- *répondez,*
- *reformulez,*
- *imitiez le modèle,*
- *demandez,*
- *créez votre dialogue (texte) puis jouez le ».*

La compétence sémantique qui « *traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens* » (CECR, p.91) n'est pas explicitement traitée dans le manuel, les enseignants sont libres de choisir les éléments qu'ils souhaitent mettre en valeur. Concernant par exemple la sémantique lexicale, j'ai constaté que certains exercices dans les deux volumes de *Connexions* mettent en valeur les synonymes et les antonymes.

La compétence phonologique « *suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire* » (CECR, p. 91). Les deux volumes de *Connexions* proposent des rubriques intitulées « phonétique » dans lesquelles cette compétence peut être travaillée. Il y a quatre types de consignes récurrentes :

- *écoutez puis répétez*
- *écoutez, qu'entendez-vous ? Choisissez une des réponses.*
- *écoutez et complétez les mots (phrases)*
- *lisez les mots*

La compétence orthographique « *suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante* » (CECR, p. 92). L'analyse montre que les nombreuses activités de compréhension et d'expression écrite permettent de développer cette compétence.

Tout comme la précédente compétence, la compétence orthoépique qui « suppose une connaissance des conventions orthographiques ; la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation ; la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation ; la capacité de résoudre les équivoques à la lumière du contexte » (CECR, p. 92) est exercée par diverses activités de *Connexions* telles que la lecture des dialogues et des textes, les exercices d'expression écrite, etc.

❖ Résultats de l'analyse iconographique :

Connexions 1 & 2 sont dans les deux cas des manuels riches en supports iconographiques. Dans chaque leçon, on constate que l'ensemble des illustrations, dessins, et photographies ont des fonctions explicatives et esthétiques.

Dans le premier volume de *Connexions*, j'ai relevé 52 photos montrant des personnages humains dans des situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, 37 photos présentent les fêtes, les loisirs, le folklore et la nourriture. De plus, j'ai totalisé 31 photos de sites culturels, de monuments et de lieux emblématiques.

L'analyse générale montre que *Connexions 1* est très agréable à feuilleter, les dessins et les photographies très colorés donnent une impression de convivialité ; par contre la diversité culturelle et ethnique de la France n'est pratiquement pas visible et mon analyse révèle que *Connexions 1* présente de nombreuses photographies concernant une France rayonnante mais « carte postale » :

- il y a de beaux et célèbres monuments français tels que la Tour Eiffel, le pont d'Avignon, le Mont-Saint-Michel, le château de Chambord, le château d'Angers ;

- il y a quelques paysages naturels ou citadins comme le Mont Blanc, une ruelle d'Angers, du Vieux Nice ou de Strasbourg ;

- il y a des photographies de la vie quotidienne comme une terrasse de café ou bien illustrant le contenu communicationnel et mettant en scène par exemple, des hommes et des femmes se saluant ou se faisant la bise, des étudiants de diverses nationalités se présentant les uns aux autres dans une classe de FLE à Paris, etc.

Pour terminer, la double page de *civilisation* (*Connexions 1*, Unité 11, pp.128-129) expose la Francophonie. Cette dernière est représentée à travers 7 photographies : le Luxembourg, l'Algérie, Madagascar, et le Canada. Cependant, ces pays se trouvent réduits à des présentations de type « carte postale urbaine » d'une de leur ville, par exemple le Vieux Québec a été sélectionné pour le Canada. Le Sénégal est représenté par une belle et souriante marchande de poissons en habit traditionnel sur un marché. Le Vietnam ainsi que le Vanuatu sont quant à eux réduits à la « carte postale de paysage », le premier par la Baie d'Halong et le second par une île paradisiaque entourée d'une mer aux eaux turquoises.

En guise de conclusion, mon analyse montre que le premier volume de *Connexions* présente en fin de compte de belles photographies et illustrations renvoyant à des images certes positives, mais trop réductrices par rapport à la réalité. Ce manuel a une mise en page « esthétique », il se feuillette comme un magazine et est plaisant à l'œil ainsi qu'au toucher puisque Didier a choisi un papier glacé. Il semble indéniable que les choix éditoriaux sont influencés par l'envie de plaire aux apprenants, et nous verrons précisément ce qu'il en est dans le chapitre 9, § **9.9.** de la présente partie.

En ce qui concerne le second volume de *Connexions*, j'ai comptabilisé 68 photos montrant des personnages humains dans des situations de la vie quotidienne mais aucune photographie présentant les fêtes, les loisirs ou le folklore. En dehors de deux photographies datant de 1905 et de 1931, les photographies et les iconographies dans *Connexions 2* sont particulièrement modernes et reflètent la vie quotidienne des Français. Par rapport au premier volume, j'ai constaté qu'il y a un nombre plus important de photographies mettant en scène des personnages humains. J'ai également remarqué que ces derniers sont tous mis en scène dans des situations très banales : téléphonant, faisant du vélo dans une rue

parisienne, en train de discuter au travail ou à la maison, faisant le ménage, etc. D'ailleurs, à l'inverse des images stéréotypées et esthétisantes de *Connexions 1*, ces photographies se révèlent très réelles et concrètes. Nous verrons dans le chapitre 3 que cela a un impact sur la façon dont les apprenants perçoivent ce second volume en comparaison du premier.

D'un autre côté, le manuel ayant des thématiques relatifs à l'art, j'ai remarqué 6 reproductions d'œuvres d'arts modernes et 4 photographies montrant des musées. D'autres thèmes étant liés à la vie quotidienne ou à des faits de sociétés, j'ai constaté qu'il y avait 46 photos reflétant des objets de la vie quotidienne (publicités, nourriture, immobilier, moyens de transports, etc.).

Pour finir, j'ai relevé seulement 8 photographies de monuments et de lieux emblématiques. A ce propos, à l'inverse du premier volume de *Connexions*, uniquement 2 photographies montrant des monuments célèbres de France figurent dans le second.

Pour conclure, l'analyse générale du deuxième volume a montré que celui-ci, bien qu'ayant toujours une mise en page esthétique, est moins coloré et atténue l'impression de convivialité du premier volume. Par ailleurs, la diversité culturelle et ethnique de la France est encore quasiment invisible.

8. 4. 2. 2. PANORAMA dans les Universités Chiaotung et Taiwan

Le manuel *Panorama* est organisé en six unités composées de trois leçons. Ce manuel a la particularité de commencer sa première unité par une leçon 0 qui est conçue comme une préparation aux trois premières leçons du manuel. L'organisation d'une leçon est toujours la même : une double page sert d'introduction aux contenus, ensuite il y a une double page à dominante « grammaire », suivie d'une autre double page à dominante « vocabulaire » et enfin une dernière double page à dominante « civilisation ».

Dans chaque leçon, des tests sommatifs sont proposés sous forme d'exercices et des bilans d'autoévaluation sont présents à la fin de chaque unité.

En fin de manuel, on trouve quatre pages de cartes géographiques, un mémento de 12 pages dans lequel on retrouve un précis de grammaire ainsi que de conjugaison, et enfin, le manuel se termine par une table des matières. A remarquer qu'il n'y a pas de lexique plurilingue dans ce manuel.

❖ **Résultats de l'analyse du contenu :**

Dans le manuel *Panorama*, on constate que les objectifs et les contenus ont été définis dans le but d'acquérir une compétence de communication générale, et même si les auteurs dans l'avant-propos ne parlent pas d'un travail par « tâches » mais par « projets », ils proposent des activités allant dans le sens des préconisations du Cadre européen de référence pour les langues. Ce manuel permet de couvrir de 120 à 150 heures de cours.

La compétence lexicale est traitée à travers les éléments lexicaux et grammaticaux, la quantité de vocabulaire d'une leçon est assez importante mais très graduée par rapport à la longueur des dialogues et des textes. Il y a également une à deux pages consacrées au vocabulaire. Dans ces pages, on y trouve des encarts de vocabulaire illustrés par de nombreux dessins colorés avec ou sans bulles et complétés par des exercices variés : il peut s'agir d'employer ce vocabulaire dans des exercices structuraux (par exemple, en expression écrite, en compréhension écrite ou orale), mais aussi de l'employer en expression orale. Les mots contenus dans les pages « vocabulaire » ne sont pas présentés avec leur catégorie grammaticale ou leur transcription phonétique. Par ailleurs, le manuel ne propose pas de lexique plurilingue contrairement à *Connexions*.

La compétence grammaticale est acquise graduellement dans *Panorama* par l'intermédiaire tout d'abord de la présentation d'un texte oralisé (il s'agit surtout de dialogues) et de documents écrits. La grammaire est immédiatement introduite après ces textes, elle est choisie en fonction des objectifs fonctionnels visés dans la leçon et l'unité dans laquelle elle

est située. La grammaire est présentée de façon explicite, sous forme de tableaux. L'analyse du type d'exercices proposés, indique que ce sont des « activités de bas niveaux » qui sont essentiellement privilégiées dans la mesure où l'on retrouve surtout des exercices de types *lacunaires* ainsi que *d'association* et *d'appariement*. De plus, il existe moins de QCM dans ce manuel que dans les deux volumes de *Connexions*. J'ai constaté qu'il y a aussi beaucoup d'exercices de *reformulations*, *simulations* et *jeux de rôle* qui sont des activités de « haut niveau ».

Les consignes sont toujours les mêmes, elles se déclinent ainsi :

- « *complétez,*
- *lisez,*
- *écoutez,*
- *répétez*
- *répondez,*
- *reformulez,*
- *imitz le modèle,*
- *demandez,dialoguez*
- *créez votre dialogue (texte) puis jouez le ».*

La compétence sémantique n'est pas particulièrement mise en avant dans le manuel, même si elle reste très exploitable par l'intermédiaire de pages intitulées « vocabulaire ».

La compétence phonologique est notamment développée par l'intermédiaire des rubriques intitulées « prononciation ». Ces rubriques proposent des exercices plus variés que ceux de *Connexions*. Ainsi, *Panorama* présente par exemple les phonèmes, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition de la phonétique et la prosodie de la phrase. Six types de consignes récurrentes se trouvent dans les exercices :

- *distinguez les sons*
- *écoutez et répétez*

- barrez le mot (les sons) non prononcé(s)
- écoutez, et indiquez le son que vous entendez.
- prononcez ces phrases en gardant le rythme
- distinguez (les voyelles, sons, mots)

Pour finir, la compétence orthographique ainsi que la compétence orthoépique sont développées au travers des diverses activités de compréhension et d'expression écrites.

❖ Résultats de l'analyse iconographique :

Panorama est un manuel riche en supports iconographiques. Dans chaque leçon, on constate que les dessins ou les photographies accompagnent les dialogues ainsi que les textes des leçons. Les illustrations de types dessins ou mini bandes-dessinées sont utilisées comme supports des explications grammaticales et des exercices, elles ont des fonctions illustratives et esthétiques.

L'analyse générale montre que *Panorama* est un manuel agréable à feuilleter, et tout comme *Connexions*, il est constitué de papier glacé. Les dessins et les photographies sont très colorés et donnent également une impression de convivialité. J'ai constaté qu'il y a 228 dessins (vignettes de bandes-dessinées et dessins illustratifs) dans ce manuel contre 119 pour le premier volume de *Connexions*.

J'ai relevé 27 photos montrant des personnages humains dans des situations de la vie quotidienne et 40 photos de personnes célèbres. Par ailleurs, il y a 51 photos présentant des objets et des lieux de la vie quotidienne, les loisirs et le folklore. Il n'y a aucune photo sur la nourriture en dehors d'une tasse de café, car le thème de la nourriture est uniquement illustré par des dessins. De plus, j'ai totalisé 55 photos de paysages, sites culturels, de monuments et de lieux emblématiques.

A l'instar de *Connexions*, la diversité culturelle et ethnique de la France n'est pratiquement pas visible dans le contenu iconographique, j'ai ainsi constaté qu'il n'y a que 4 minuscules photographies qui esquissent cette diversité :

- sur une photo on peut voir le chanteur de rap MC Solaar avec cette annotation : « *il parle de la vie difficile des jeunes de banlieues, de la drogue et du sida* » (p.69) ;
- une photo présente les championnes du monde du 4x100m C. Arron, S. Felix, P. Girard et M. Hurits ;
- sur une photo, un petit groupe d'asiatiques discutent devant un restaurant chinois (à l'architecture chinoise) dans le treizième arrondissement de Paris ;
- une dernière montre des passants d'origine africaine devant un magasin Tati à la station parisienne de Barbès.

De plus, mon analyse révèle que *Panorama* possède également de nombreuses photographies de type « carte postale » concernant une France rayonnante et culturelle :

- il y a de beaux et célèbres monuments français tels que le Sacré Cœur, l'avenue des Champs-Élysées avec l'Arc de Triomphe, la Grande Arche de la Défense, le château de Chambord, Val Castel, la Cathédrale de Reims, la Pyramide du Louvre, Notre-Dame, les places de la Sorbonne et de la Concorde, le pont Alexandre III ;
- il y a quelques paysages naturels ou citadins comme les falaises d'Étretat, le Mont Blanc, un village de Bourgogne, une ruelle de Colmar et de Lille, une vue du Vieux-Port avec Notre-Dame-de-la-Garde en arrière plan à Marseille, une de Toulouse, une des escaliers de Montmartre ;
- il y a des acteurs et chanteurs internationaux tels que Sophie Marceau, Jean Reno ou Patricia Kaas ;
- il y a des photographies de la vie quotidienne comme des enfants dans un parc, des gens sur une terrasse de café, des hommes et des femmes dans des boutiques, faisant leur marché, achetant des billets de train. Le but est d'illustrer le contenu du dialogue ou de l'activité.

Pour terminer, en fin de manuel dans la leçon 17, unité 6 (p. 155), se trouve une première introduction à la situation de la langue française dans le monde, et sous la carte géographique intitulée « le monde francophone » deux petites photographies présentent pour la première une rue commerçante de l'île de la Réunion et la seconde une salle de classe à Dakar au Sénégal sur laquelle on n'aperçoit qu'un petit garçon au tableau avec son enseignante qui l'aide à écrire. Quelques pages plus tard, dans la double page de *civilisation* (Unité 6, pp.160-161) *Panorama* poursuit son exposé sur la langue française dans le monde et le texte est illustré par 3 grandes photographies :

- La première montre deux personnes sur une moto-neige dans les grands espaces du Canada ;
- la seconde présente une vision paradisiaque de la Polynésie française puisqu'on y voit sous un ciel bleu à peine nuageux une plage de sable fin avec une mer aux eaux turquoise faisant ressortir la végétation luxuriante des montagnes ;
- la dernière photographie expose un magnifique troupeau d'éléphants en Côte-d'Ivoire.

Tout comme dans *Connexions*, les photographies de *Panorama* réduisent la France et la francophonie à des présentations de type « carte postale » urbaine ou de paysage.

Je tire donc les mêmes conclusions que précédemment, les photographies et illustrations de *Panorama* sont positives mais très réductrices par rapport à la réalité et ce manuel a une mise en page tout aussi « esthétique » que celle de *Connexions*. Bien que différents, ces deux manuels se ressemblent beaucoup par les choix éditoriaux concernant l'iconographie.

8. 4. 2. 3. INITIAL dans les Universités I-Shou et Taiwan

Le manuel *Initial* est organisé en six unités composées de quatre leçons. A l'instar de *Panorama*, ce manuel a la particularité de commencer sa première unité par une leçon 0. Chaque leçon occupe deux doubles pages, et l'organisation d'une leçon est toujours la même : sur la première page de la double page il y a systématiquement un dialogue, celui-ci

est suivi du vocabulaire nouveau et d'une rubrique « manière de dire », des exercices oraux ou écrits portant sur le dialogue sont intercalés entre les rubriques. La deuxième page de la double page commence également par un dialogue (suivi du vocabulaire nouveau et d'une rubrique « manière de dire »), une rubrique « phonétique » y est insérée lorsque celle-ci n'apparaît pas dans la première page de la leçon, il y figure également une ou plusieurs rubriques intitulées « grammaire » selon les leçons.

Dans chaque leçon, des exercices d'application oraux ou écrits sont proposés entre les diverses rubriques. En fin d'unité, après la quatrième leçon, une double page intitulée « bilan et stratégies » est proposée.

En fin de manuel, on trouve un précis grammatical de huit pages. A noter qu'il n'y a pas de lexique plurilingue dans ce manuel à l'instar de *Panorama*.

❖ **Résultats de l'analyse du contenu :**

Initial s'adresse exclusivement à des apprenants totalement débutants, les auteurs ont donc privilégié une progression lente aussi bien en ce qui concerne le vocabulaire que la grammaire dans l'objectif que les apprenants acquièrent une compétence de communication générale et basique. Ce manuel est prévu pour 60 heures de cours environ.

La compétence lexicale est traitée à travers les éléments lexicaux et grammaticaux, et dans chaque leçon il y a moins d'une trentaine de mots nouveaux, la quantité de vocabulaire est donc plus faible que dans les autres manuels analysés auparavant. Ce manuel ne propose qu'un seul type de texte : le dialogue. Immédiatement sous le dialogue, le vocabulaire est présenté sous forme de grand encart de couleur verte, il y a parfois des dessins qui l'illustrent. Des exercices variés permettent de s'exercer immédiatement et de réemployer ce nouveau vocabulaire sous formes d'activités d'expression écrite et orale ainsi qu'en compréhension écrite et orale. Les mots contenus dans la rubrique « vocabulaire » ne sont pas présentés avec leur catégorie grammaticale ou leur transcription phonétique. A

l'instar de *Panorama*, le manuel *Initial* ne propose pas par ailleurs de lexique plurilingue contrairement à *Connexions*.

La compétence grammaticale est acquise très graduellement dans *Initial* par l'intermédiaire tout d'abord de la présentation d'un dialogue et de la rubrique « vocabulaire ». A ce sujet, il convient de noter que les mots qui y figurent sont exposés en vrac sans présentation de leurs catégories grammaticales, il y a ainsi les pronoms personnels, les verbes (à l'infinitif), les noms et les adjectifs de la leçon... Cette rubrique est elle-même suivie de la rubrique « manière de dire » qui introduit certains points grammaticaux à partir d'exemples types sans donner d'explication ni employer de métalangage. De même, la rubrique intitulée « grammaire » présente la conjugaison et les points structuraux de la leçon par le biais d'exemples types, seule la règle générale est indiquée sous les exemples types. Les dernières éditions d'*Initial* proposent des explications en langue chinoise et en sinogrammes traditionnels en usage à Taiwan, en voici un exemple¹⁶⁷ :

La grammaire est abordée par une approche en spirale puisque chaque point de grammaire est repris dans différentes leçons du manuel. L'analyse du type d'exercices proposés dans *Initial* indique que les « activités de bas niveaux » sont essentiellement privilégiées. On y retrouve des exercices de types *QCM*, *lacunaires* ainsi que *d'association* et *d'appariement*. J'ai constaté que dans les activités de « haut niveau », c'est le *jeux de rôle* qui arrive en priorité, les exercices de *reformulations* n'étant que des exercices d'imitation puisqu'il y a toujours la consigne « comme dans l'exemple ».

Les consignes sont toujours les mêmes, les apprenants peuvent lire les consignes suivantes :

- « *écoutez*
- *répétez*
- *complétez/faites comme dans l'exemple,*

¹⁶⁷ Il est impossible de se procurer en France le manuel *Initial* traduit en chinois avec les sinogrammes traditionnels car cette version n'est commercialisée que sur le sol taiwanais, je reproduis donc des extraits pour les lecteurs qui ne connaissent pas cette version.

- *choisissez*
- *cochez*
- *demandez*
- *trouvez*
- *cherchez*
- *répondez par vrai ou faux*
- *regardez*

A propos des consignes, il faut signaler que les apprenants taiwanais peuvent depuis quelques années se procurer le manuel *Initial* avec les consignes également traduites en chinois comme le montre la photographie ci-dessous extraite de l'unité 1, p.11 ;

Dans *Initial*, tout comme dans *Panorama*, la compétence sémantique n'est pas particulièrement mise en avant. Cependant, si l'enseignant le souhaite il peut tout à fait développer cette compétence chez ses apprenants puisque le manuel *Initial* a dans chaque leçon une rubrique « vocabulaire ».

La compétence phonologique est notamment développée par l'intermédiaire des rubriques intitulées « prononciation ». Ces rubriques proposent toujours le même exercice, seul le contenu varie. Il n'y a qu'un seul type de consigne tout au long du manuel :

- *écoutez et répétez*

En revanche, au sein de l'exercice, il s'agit de présenter aux apprenants les phonèmes, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition de la phonétique et la prosodie de la phrase.

Pour finir, la compétence orthographique ainsi que la compétence orthoépique sont développées au travers des diverses activités de compréhension et d'expression écrite. De plus, j'ai remarqué que ce manuel est le seul qui demande très explicitement à l'apprenant de chercher dans le dictionnaire pour compléter des phrases.

❖ Résultats de l'analyse iconographique :

Tout comme *Connexions* (vol. 1&2) et *Panorama*, le manuel *Initial* est plutôt riche en supports iconographiques. Dans chaque leçon, on constate que les dessins ou les photographies ont des fonctions illustratives et explicatives, elles accompagnent surtout les dialogues, les textes des leçons ainsi que les exercices, et un peu moins souvent les explications grammaticales. J'ai également remarqué que les illustrations de types dessins ou mini bandes-dessinées sont utilisées assez rarement comme supports à la rubrique « vocabulaire ».

L'analyse générale montre qu'*Initial* est tout comme les deux autres, un manuel au papier glacé agréable à feuilleter. La mise en page générale est conviviale et l'ensemble du manuel est coloré même s'il l'est moins que *Connexions* et *Panorama*. J'ai noté que le nombre de photographies est plus faible que dans les deux autres manuels¹⁶⁸. Cependant, j'ai relevé qu'il y a tout de même 169 dessins (vignettes de bandes-dessinées et dessins illustratifs) dans ce manuel contre 119 pour le premier volume de *Connexions* et 228 pour *Panorama*. Pour *Initial*, ce sont les illustrations de types dessins ou bandes dessinées qui ont été privilégiées par rapport aux photographies.

Les concernant, j'ai relevé 52 photos montrant des personnages humains dans des situations de la vie quotidienne et uniquement 7 photographies de personnes célèbres. Par ailleurs, il y a 6 photographies présentant des objets et des lieux de la vie quotidienne. Il n'y en a aucune sur les loisirs et une seule minuscule suggère le folklore en montrant les géants du carnaval de Nice. D'un autre côté, il n'y a pas de photographie en gros ou moyen plan sur la nourriture, elle apparaît de loin sous forme de rayonnage dans un supermarché ou dans un marché de rue, parfois des dessins l'illustrent davantage. De plus, il n'y a pas la moindre

¹⁶⁸ A noter que les trois autres manuels ont le même nombre de page (191) alors qu'*Initial* n'en compte que 127, toutefois la taille des photographies ainsi que leur nombre donne une impression moindre.

photographie de paysage. Pour finir, j'ai totalisé 14 photos de sites culturels, de monuments et de lieux emblématiques.

A propos des 52 photos qui montrent des personnages humains dans des situations de la vie quotidienne, il convient de préciser que normalement elles illustrent les dialogues, mais très souvent, l'arrière plan est effacé au profit du texte de la leçon ne laissant apparaître que les personnages humains. A la page 42, il y a par exemple un couple assis qui s'adresse à un serveur tenant un plateau. Il y a deux tables rondes devant le couple suggérant qu'ils se trouvent à une terrasse de café mais en réalité, le reste de l'établissement n'est pas visible.

Les situations dans lesquelles se trouvent les personnages sont très banales :

- il y a des photographies sur lesquelles des hommes et des femmes font leurs courses dans un supermarché, font les boutiques pendant les soldes, discutent avec des amis ou avec des collègues, etc.

Il faut par ailleurs signaler que la diversité culturelle et ethnique de la France n'est quasiment pas visible dans le contenu iconographique d'*Initial*. J'ai ainsi constaté qu'il n'y a que 3 photographies illustrant les dialogues et suggérant cette diversité :

- p.14 une photo montre une jeune femme et un jeune homme discutant un gobelet de plastique à la main, la jeune femme est légèrement de type méditerranéen, et seul le prénom du dialogue nous confirme ses origines puisqu'elle porte le prénom de Fatima.

- Plus tard, p.40, on voit deux jeunes filles de dos, l'une est blonde, l'autre est brune, elles regardent la vitrine d'une boutique de sac à main sur laquelle le mot « soldes » apparaît en très gros. De même, il faut consulter les noms des protagonistes du dialogue pour comprendre que la jeune fille brune est d'origine asiatique et répond au prénom de Mei Lei.

- Une dernière photo p.88 montre une femme de type africain parlant à un homme de type européen. Il faut encore une fois consulter le dialogue pour savoir que l'homme se prénomme Marco...

En outre, si les manuels *Connexions* et *Panorama* présentent de nombreuses photographies de type « carte postale » concernant une France rayonnante et culturelle, en

revanche le manuel *Initial* ne tombe pas dans l'excès. En effet, il n'y a que 10 photographies dans la totalité du manuel montrant des lieux emblématiques tels que :

- le Sénat pris du jardin du Luxembourg, le Sacré Cœur, l'Arc de Triomphe, la Tour Eiffel, la Pyramide du Louvre, et l'entrée de la Comédie Française

Et l'unique célébrité française visible dans le manuel *Initial* est l'actrice Sophie Marceau tandis que les autres célébrités internationales sont Madonna, Mick Jagger, Gong Li, Leonardo di Caprio et Ronaldo.

Pour terminer, il n'y a aucune introduction à la situation de la langue française dans le monde ou de référence à la francophonie dans les textes du manuel ou dans les photographies. Ce thème n'apparaît qu'une seule fois sous forme de carte de géographie au dos de la quatrième de couverture.

En guise de conclusion, la mise en page des illustrations et des photographies d'*Initial* est moins recherchée que celle de *Connexions* et de *Panorama*. Les photographies et illustrations d'*Initial* sont encrées dans un souci de réalisme et se veulent très proches de la vie quotidienne en France mais elles restent très réductrices par rapport à la diversité ethnique du pays. Nous allons voir si ces observations se retrouvent dans les réponses des apprenants dans le chapitre 9.

Chapitre 9

Retour sur l'évaluation des manuels par les apprenants et les enseignants

Dans cette partie, le travail s'enrichit d'une démarche comparative puisqu'à partir d'un point de vue externe, les grilles d'analyses, je croise avec les points de vue internes des utilisateurs en montrant comment les apprenants et les enseignants perçoivent leur manuel. Je procède tout d'abord par la présentation des manuels *Connexions*, *Panorama* et *Initial*. Il s'agit d'exposer la synthèse des analyses des questionnaires en suivant l'ordre établi.

En complémentarité de cette synthèse, je fais des recoupements avec d'autres réponses du questionnaire, les éventuels commentaires des professeurs lors des entretiens, des lectures théoriques, le chapitre 4 portant sur les motivations et les représentations mais aussi mon expérience personnelle.

Chaque sous-partie commence par un rappel de la question posée et des objectifs visés, ainsi le lecteur n'a pas besoin de se référer constamment au questionnaire placé en annexe 1 et exposé dans la première partie.

9.1. Le contenu

La question 13 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos de leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Est-ce que tu trouves le contenu du manuel :

- *Très motivant*
- *Assez motivant*
- *Peu motivant*
- *Pas du tout motivant*

9.1.1. Français majeur : Connexions

Concernant le contenu de *Connexions 1 et 2*, l'appréciation des apprenants, toutes universités confondues, est positive. En effet, 77,2% des apprenants trouvent que le premier volume¹⁶⁹ est « *Assez motivant* » et 9, 8% le trouvent même « très motivant ». Pour 78, 4% des apprenants des deux universités, *Connexions 2*¹⁷⁰ est « *Assez motivant* » et 8, 1% le trouvent « *très motivant* ».

Le contenu de *Connexions 1* est perçu comme « *peu motivant* » par 7, 6 % des apprenants des deux universités et 4, 3 % le trouvent « *pas du tout motivant* ». Si l'on observe le détail des réponses, on constate qu'aucun étudiant de Fujen ne considère ce volume comme n'étant « *pas du tout* » motivant, et ils sont 10,9% à le trouver « *peu motivant* ». Par contre, à Wenzao, 10, 8% le trouvent « *pas du tout* » motivant, et 2,7% le trouvent « *peu motivant* », ce qui indique que les apprenants de Wenzao sont moins satisfaits qu'à Fujen.

J'avance quelques explications, tout d'abord, ayant travaillé à Wenzao, je connais le fonctionnement de l'établissement où il est de règle que les apprenants changent chaque année de professeurs, de sorte que d'une année sur l'autre ils n'aient pas toujours les mêmes enseignants. Ces derniers, s'ils retrouvent la même classe ne vont pas enseigner le même cours et devront donc utiliser un autre manuel, cela signifie aussi que les professeurs changent constamment de manuels et qu'ils doivent apprendre à l'employer rapidement. D'ailleurs, comme l'indiquait la chef du département lors de l'entretien à propos du choix des manuels :« (...) *il s'agit d'un choix concerté. Les professeurs qui enseignent à des classes*

¹⁶⁹ Les pourcentages sont calculés sur la base des répondants de Fujen (55) et Wenzao (37), *Connexions 1*. (cf. Annexe IV)

¹⁷⁰ Les pourcentages sont calculés sur la base des répondants de Fujen (50) et Wenzao (24), *Connexions 2*. (cf. Annexe IV)

d'un même niveau discutent et choisissent un manuel»¹⁷¹. Et l'enseignante P9 (Cf. Annexe III, Entretien 9, L.619-630) de souligner que les professeurs qui sont chargés d'un cours se concertent et font un bilan en fin d'année scolaire, ils décident alors de continuer avec le manuel ou d'en changer mais ceux-ci ne donneront pas forcément ce cours à l'année suivante. Il me semble que tout enseignant doit s'approprier un matériel pédagogique nouveau et ceci quel que soit le support, j'avance donc comme idée que les professeurs de Wenzao, bien que très expérimentés, ne se sont pas encore appropriés *Connexions* à la différence des professeurs de Fujen qui l'utilisent depuis trois ans selon P11 (Cf. Annexe III, Entretien 11, L.45).

Par ailleurs, si l'on se penche sur les points faibles du manuel *Connexions 1* exprimés par les apprenants de Wenzao dans les réponses à la question 23, sur 37 questionnaires¹⁷², 9,8% mentionnent que la mise en page est désordonnée¹⁷³, 9,8% trouvent qu'il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticales¹⁷⁴, les points essentiels restant introuvables, 8,7% que la progression est inadéquate et enfin, 4,3% que le contenu est difficile. Ces critiques conjuguées à un manque de maniement et d'appropriation du manuel par les professeurs expliquent à mon avis la différence dans l'évaluation du premier volume de *Connexions*.

Le second volume est également positivement apprécié, mais 13,5% des étudiants de Fujen et Wenzao trouvent que *Connexions 2* est « *peu motivant* ». Par contre, on constate qu'aucun étudiant, toutes universités confondues, ne considère ce volume comme n'étant « *pas du tout* » motivant.

Il est intéressant de souligner que cette fois 29,7% des étudiants de Wenzao trouvent le manuel « *Assez motivant* » et 1,4% « *très motivant* » contre 1,4% de « *peu motivant* ».

¹⁷¹ Cf.L.29-30, Entretien 1, Annexe III.

¹⁷² Les pourcentages sont calculés sur la base des répondants de Fujen (55) et Wenzao (37) utilisant *Connexions 1*. Cf. Annexe IV pour plus de détails.

¹⁷³ A Fujen, 19,6 % des enquêtés trouvent la mise en page désordonnée.

¹⁷⁴ 17,4% des enquêtés de Fujen trouvent qu'il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticales.

Leurs commentaires sur les points faibles (question 24) concernant le second volume, indiquent que 11,3% des apprenants trouvent qu'il n'y a pas de systèmes de classement dans la présentation et les explications grammaticales, les points essentiels restant introuvables. De plus, 6,5% des personnes trouvent le manuel désordonné, 3,2% que la progression est inadéquate et que le contenu est difficile. A défaut d'avoir de nombreux commentaires positifs à Wenzao, concernant le contenu du manuel, 8,6% des apprenants le trouvent varié. Les autres rares commentaires mentionnent que les textes sont suffisants (3,4%), qu'il y a assez d'exercices de compréhension orales (3,4%) ou d'exercices grammaticaux (1,7%). Les autres commentaires concernent la mise en page, l'impression et l'iconographie qu'ils trouvent agréable(1,7%), colorée et vive (5,2%), élégante(1,7%), esthétique (3,4%), etc.

Les apprenants de Wenzao semblent donc davantage satisfaits par ce volume puisqu'ils formulent moins de critiques négatives à son encontre, j'impute notamment cela au fait qu'ils se sont familiarisés avec le fonctionnement du manuel.

9.1.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Le manuel *Panorama* est perçu positivement par les apprenants de première année (F1) des universités Chinan et Chiaotung puisque 65,6% d'entre-eux le trouvent « assez *motivant* » et 15,6% « *très motivant* ». A la question n°23, les commentaires positifs concernant la mise en page, l'impression et l'iconographie indiquent que le manuel est apprécié pour son esthétisme, ses illustrations et photos. De plus, 20,3% des personnes interrogées pensent qu'il reflète la vie quotidienne, 14,1% qu'il est attirant et pas ennuyeux, 12,5% trouvent son contenu varié et enfin, 12,5% réitèrent leur opinion en indiquant qu'ils le trouvent « *motivant* ».

Par ailleurs, dans les réponses à la question n°13, 17,2% pensent que le contenu du manuel est « *peu motivant* », les reproches formulés (question n°23) contre le manuel concernent la mise en page : pour 19,4% des apprenants elle est désordonnée, 16,1% reprochent qu'il n'y a pas de chinois et insuffisamment de phonétique et d'exercices de prononciation, 12,9% que le contenu est difficile et pas assez approfondi et pour finir, 12,9% qu'il n'y a pas de systèmes de classement dans les explications et la présentation grammaticales, les points essentiels restant introuvables.

Concernant les classes de deuxième année (F2), le manuel *Panorama* est également perçu positivement par les apprenants interrogés dans les universités Taiwan et Chiaotung puisque 74,5% trouvent qu'il est « *assez motivant* » et 14,9% le trouvent « *très motivant* ». Aucun étudiant ne le trouve « *pas du tout* » motivant, et il est pour 10,6% « *peu motivant* ». Ce dernier pourcentage est intéressant à observer car ce sont uniquement les étudiants de l'université Taiwan qui ont émis cette opinion. Pour comprendre ce pourcentage, il est pertinent de soulever certains commentaires de la question 24 du questionnaire : 23,3% trouvent les explications grammaticales insuffisantes, 16,3% qu'il n'y a pas de systèmes de classement dans les explications et la présentation grammaticales, les points essentiels restant introuvables et 16,3% la mise en page désordonnée. Ces critiques sont assez courantes mais semblent vraiment jouer un rôle important pour les apprenants taiwanais.

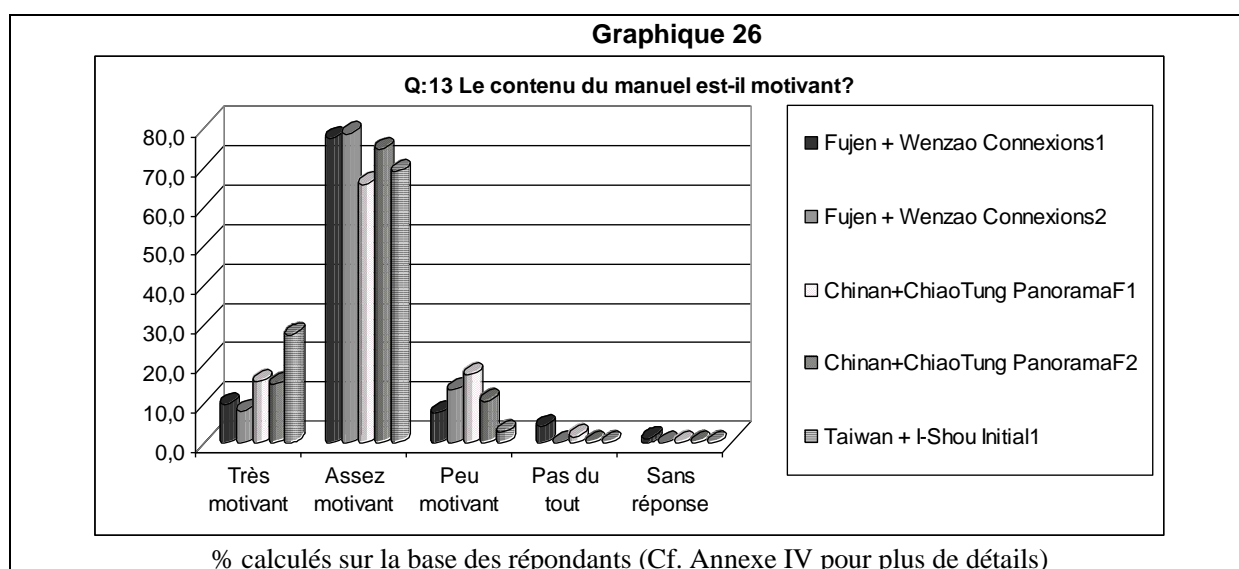
Initial

Pour 68,8% des apprenants des universités Taiwan et I-Shou, Initial est un manuel « *Assez motivant* » et 27,5% vont jusqu'à le trouver « *très motivant* », ce manuel est pour seulement 2,8% « *peu motivant* », et aucun étudiant ne pense que ce manuel n'est « *pas du tout* » motivant. Si l'on observe le détail, ce sont surtout les étudiants d'I-Shou qui le considèrent comme un manuel « *très motivant* ». De plus, en prenant en considération les commentaires les plus saillants des réponses de la question 23 des étudiants d'I-Shou, 7,5%

trouvent qu'*Initial* reflète la vie quotidienne, 7,5% que le contenu est facile et enfin, dans les réponses de la question 23, 7% indiquent ne pas trouver de points faibles. Certains pourraient dire que les apprenants manquent d'esprit critique, je crois au contraire que ce manuel répond tout simplement aux souhaits des apprenants de cette université.

9.1.3. Bilan comparatif

En résumé, les manuels *Connexions* volumes I et II, *Panorama* ainsi qu'*Initial* sont appréciés pour leur côté « assez motivant » comme le démontre le graphique 26 à la page suivante :



La tendance générale indique donc que les manuels sont des outils susceptibles de motiver les apprenants dans leur apprentissage, mais parmi les manuels figurant dans l'enquête, *Initial* semble être particulièrement bien perçu par les apprenants qui l'étudient.

9.2. Les consignes

La question 14 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos de la langue française dans les explications et consignes du manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Les explications et consignes sont toutes en français, penses-tu que si elles étaient en guoyu tu apprendrais plus vite :

- *Oui*
- *Non*
- *Oui et non*

9.2.1. Français majeur : Connexions

En ce qui concerne Connexions 1 et 2, toutes universités et niveaux confondus le « non » l'emporte massivement.

Connexions 1 obtient 71,7% de « non », contre 23,9% de « oui » à Fujen et Wenzao. En observant le détail par université 12% des étudiants de Wenzao pensent que le chinois pourrait leur permettre d'apprendre plus rapidement. Toutefois 3,3% sont conscients des aspects positifs et négatifs de l'usage du chinois dans les explications et les consignes du manuel. A Fujen, 46,7% ne pensent pas qu'ils apprendraient plus rapidement si les consignes et les explications étaient en chinois contre 12% de « oui » et 1,1% de « oui et non ».

Connexions 2 totalise dans les deux universités 74,3% de « non », contre 21,6% de « oui » et 4,1% de « oui et non ». Si l'on compare ces pourcentages avec ceux de *Connexions 1*, on constate que le « non » l'emporte et se maintient, cela suggère que les apprenants de deuxième année prennent de l'assurance en français de façon générale.

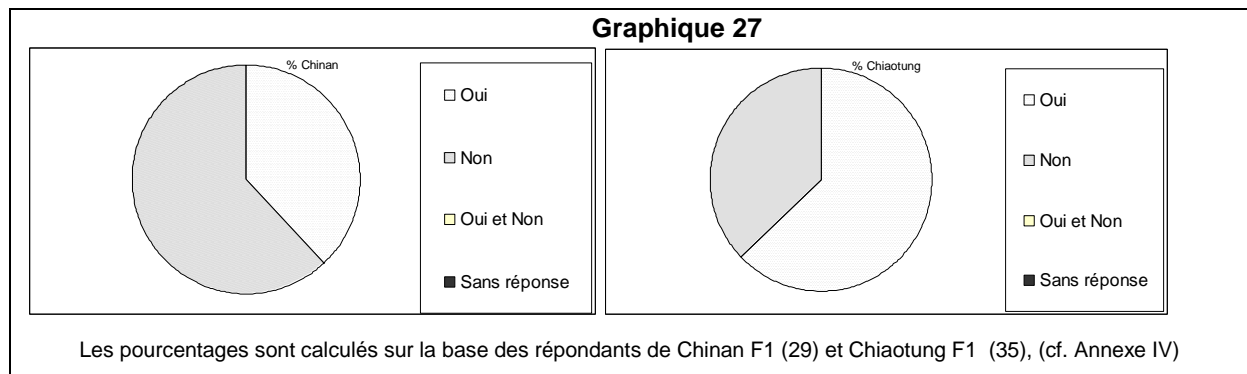
D'ailleurs, les tendances sont les mêmes à Wenzao et Fujen quand on observe en détail les pourcentages : le « non » l'emporte. Cependant, le lieu géographique indique la même tendance soulignée précédemment à Wenzao : ils sont 10,8% à estimer que le chinois peut les aider à apprendre plus vite, 2,7% ont répondu « oui et non » et 18,9% « non ». Il est fort probable que le recours à la langue chinoise à Wenzao soit moins tabou qu'à Fujen.

9.2.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Les apprenants de première année (F1) des universités Chinan et Chiaotung pensent pour 51,6% d'entre eux que si les explications et les consignes du manuel étaient en guoyu ils apprendraient plus rapidement, cependant 48,4% pensent le contraire. Il y a peu d'écart entre le « oui » et le « non ».

En revanche, à l'aide du graphique 27, il est très intéressant de constater que les tendances sont totalement opposées lorsque l'on observe le détail des réponses de ces deux universités : à Chinan le non l'emporte sur le oui, alors qu'à Chiaotung c'est l'inverse.



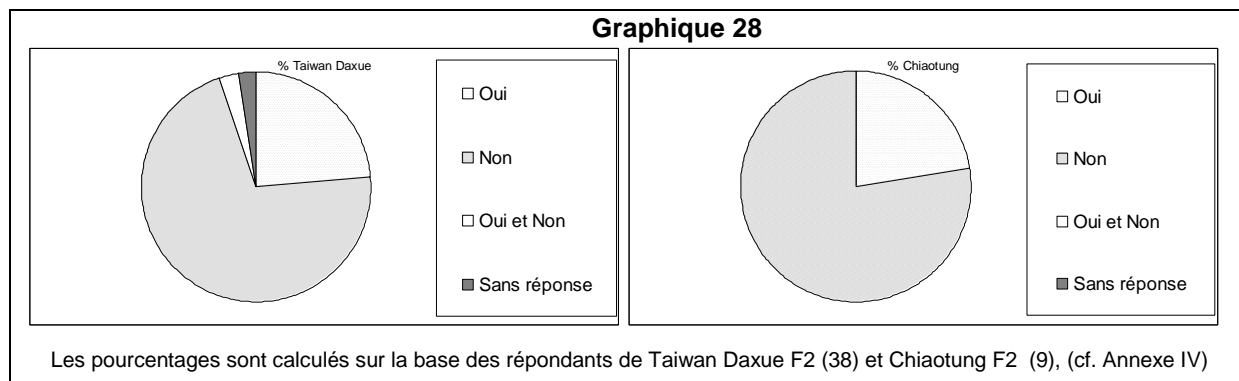
Pour quelle raison les apprenants de Chiaotung ne plébiscitent-ils pas l'usage du français dans les consignes? Il est possible que ces derniers, voulant travailler en dehors des cours sans l'aide d'un professeur ni d'un dictionnaire, préfèrent des consignes et des explications en chinois. Il est également possible que ce besoin révèle une insécurité linguistique face au français dont il commence l'apprentissage, ainsi le fait d'avoir des explications en « guoyu », c'est-à-dire en langue nationale, les rassurent.

Par ailleurs, face à ces deux profils différents, nous pouvons nous demander si la tendance observée chez les apprenants de Chiaotung se confirme avec les élèves de deuxième année de cette université ayant le même enseignant.

D'après les réponses des élèves de deuxième année de Chiaotung, la tendance à vouloir des explications et des consignes en langue chinoise s'atténue clairement. Ainsi,

contrairement aux débutants toutes universités confondues, 72,3% des apprenants de seconde année (F2) des universités Taiwan Daxue et Chiaotung contre 23,4% ne pensent pas qu'ils apprendraient plus vite si les explications et les consignes du manuel étaient en guoyu.

En observant en détail les réponses des élèves dans chacune de ces universités, le « non » l'emporte visiblement comme nous l'indique le graphique 28 :



Toutefois, il convient de signaler que le nombre de répondants à l'université Chiaotung n'est pas le même en première et deuxième années. En effet, le jour où j'ai effectué l'enquête 9 élèves étaient présents en deuxième année alors qu'ils étaient 35 en première année. Il est possible que les élèves prennent de la maturité et éprouvent moins d'insécurité linguistique après un an d'apprentissage, mais nous pouvons formuler l'hypothèse que les élèves, ne surmontant pas leur insécurité linguistique et voulant se consacrer à d'autres études, finissent pas arrêter l'option français.

Initial

Les apprenants des universités Taiwan et I-Shou pensent pour 55% d'entre eux que si les explications et les consignes du manuel étaient en guoyu ils n'apprendraient pas plus rapidement. En revanche, 41,3% affirment le contraire.

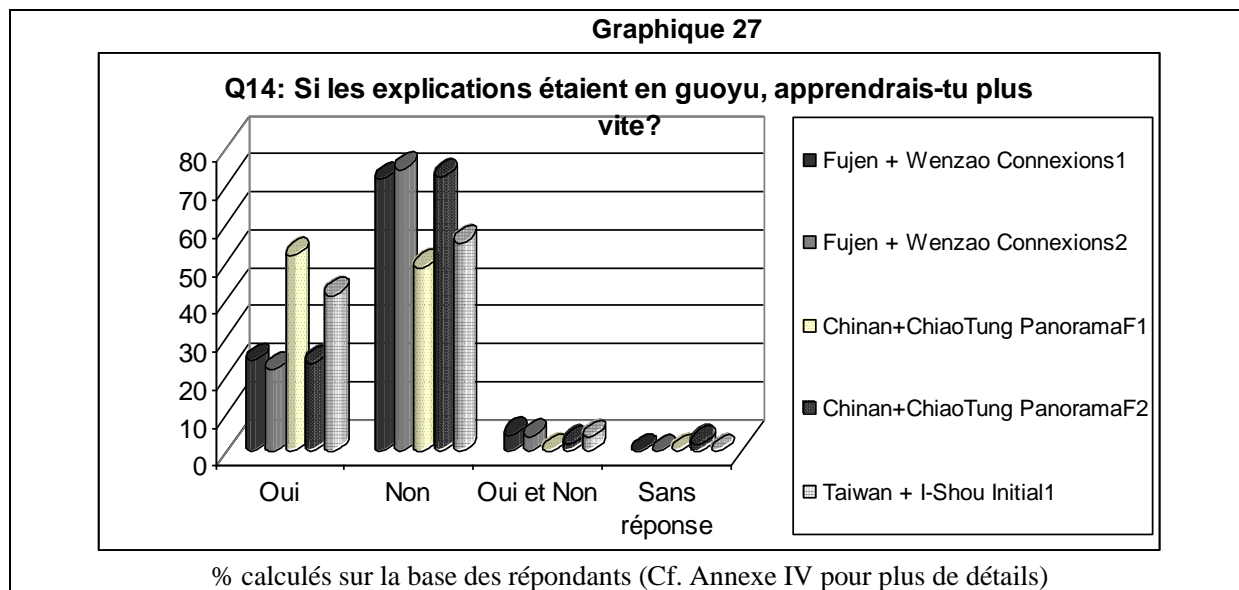
En observant les réponses formulées par les élèves de l'université Taiwan, 42,2% déclarent « non » contre 23,9% « oui ». Mais les réponses sont totalement opposées à

l'université I-Shou où il y a 17,4% d'apprenants affirmant « oui » contre 18,8% « non ». Les critiques formulées dans les questions ouvertes 23 et 24 ne permettent pas d'avoir une explication sur cette différence entre les deux universités.

Pour terminer sur les données concernant ce manuel, il faut souligner que toutes universités confondues 3,7% répondent à la fois « oui » et « non ». Il est intéressant de constater l'indécision chez ces apprenants qui d'un côté perçoivent les côtés positifs de recourir au chinois dans un manuel de langue étrangère et qui d'un autre côté en saisissent les points négatifs.

9.2.3. Bilan comparatif

Le graphique 27 indique les tendances dans toutes les universités, tous niveaux confondus à la question 14 :



Le « non » l'emporte visiblement dans les universités où le français est l'objet principal des études des enquêtés.

Toutefois, chez les débutants des universités Chinan (F1), ChiaoTung (F1), Taiwan et I-Shou où le français est une option, le doute plane davantage chez ces apprenants pour qui

recourir au chinois dans les consignes et les explications du manuel pourrait leur permettre d'apprendre plus rapidement.

9.3. Les dialogues

La question 15 du questionnaire est une question fermée à choix multiple, elle a été formulée de la façon suivante :

Pour toi les situations des dialogues :

- *Reflètent la vie quotidienne*
- *Ne reflètent pas la vie quotidienne*
- *Utiles et concrètes*
- *Pas très utiles et concrètes*

9.3.1. Français majeur : Connexions

Les situations des dialogues des deux niveaux de *Connexions* semblent refléter la vie quotidienne et être utiles et concrètes pour les étudiants des deux universités.

En ce qui concerne *Connexions 1*, les pourcentages ont la même tendance dans les deux universités, pour 63% les situations des dialogues « *reflètent la vie quotidienne* » et 44,6% pensent qu'elles sont « *utiles et concrètes* ».

Ces pourcentages se recoupent avec d'autres réponses car en mettant en parallèle ces résultats avec l'analyse des réponses aux questions ouvertes 23 et 24, on constate que 30,4% (toutes universités confondues) expliquent trouver que le manuel ou son contenu reflète la vie quotidienne et 10,9% indiquent qu'ils trouvent *Connexions 1* « *utile* ».

En comparant les totaux généraux de *Connexions 2*, on remarque une légère augmentation du pourcentage : 70,3% des étudiants ont répondu « *reflètent la vie*

quotidienne », par contre 32,4% « *utiles et concrètes* » indiquant ainsi une diminution notable.

Ceci démontre que le second volume semble moins répondre aux attentes des étudiants, en effet les pourcentages de « *ne reflètent pas la vie quotidienne* » et de « *ne sont pas très utiles et concrètes* » ont légèrement augmenté. De surcroît il est également intéressant de signaler que dans les commentaires libres sur les manuels (Cf. questions 23 et 24), il y a nettement moins de commentaires relatifs au fait que les étudiants trouvent que le manuel ou son contenu « *reflète la vie quotidienne* » et est « *utile* ».

9.3.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Pour 59,4% des étudiants de première année des universités Chinan et Chiaotung, les situations des dialogues du manuel Panorama « *reflètent la vie quotidienne* », 39,1% pensent qu'elles sont « *utiles et concrètes* », seulement 1,6% ne trouvent pas qu'elles reflètent la vie quotidienne, et aucun apprenant ne déclare les trouver « *pas très utiles* » ; il y a également 6,3% d'apprenants qui n'ont pas fourni de réponse. Il est intéressant de souligner que la tendance est la même lorsque l'on observe les réponses détaillées dans chacune de ces universités.

Concernant les réponses des apprenants en deuxième année utilisant ce manuel dans les universités Taiwan et Chiaotung, pour 57,4% les situations des dialogues du manuel Panorama « *reflètent la vie quotidienne* », 31,9% pensent qu'elles sont « *utiles et concrètes* », 12,8% ne trouvent pas qu'elles reflètent la vie quotidienne, 4,3% ne les trouvent « *pas très utiles* », et enfin, 6,4% d'apprenants n'ont pas fourni de réponse.

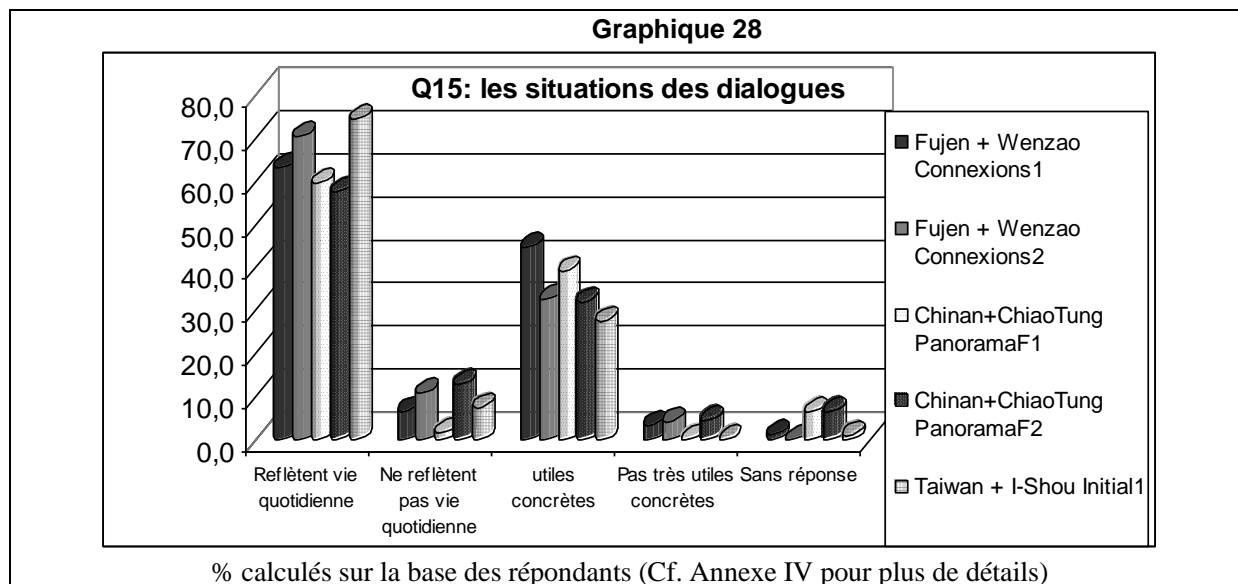
Initial

Pour la grande majorité des étudiants des universités Taiwan et I-Shou, les situations des dialogues du manuel Initial reflètent la vie quotidienne et sont très utiles ainsi que concrètes. De plus, il n'y a pas de tendance contraire d'une université à l'autre quand on observe les réponses internes à chacune.

Ainsi, 74,3% des étudiants des universités Chinan et Chiaotung confondues trouvent que les situations des dialogues du manuel Initial « *reflètent la vie quotidienne* », 27,5% pensent qu'elles sont « *utiles et concrètes* », 7,3% ne trouvent pas qu'elles reflètent la vie quotidienne, aucun apprenant ne les trouve « pas très utiles » ; il y a uniquement 0,9% d'apprenants n'ayant pas fourni de réponse.

9.3.3. Bilan comparatif

A la page suivante, le graphique 28 indique les tendances dans toutes les universités et tous les niveaux confondus à la question 15 :



Il apparaît clairement que les situations présentées dans les trois manuels sont toutes très bien perçues par les apprenants. Cela suggère que les concepteurs de ces manuels ont proposé des manuels qui conviennent à ce public et à leurs attentes.

9.4. La phonétique

La question 16 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos de la phonétique de leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Que penses-tu de la phonétique du manuel :

- *Il y en a assez*
- *Il y en a trop*
- *Pas assez*
- *Pas du tout*

9.4.1. Français majeur : Connexions

Pour 51,1% des apprenants de Fujen et Wenzao il n'y a pas assez de phonétique dans *Connexions 1*. Il est important de signaler que le lieu géographique indique une différence à ce propos. En effet, 27,2% des étudiants de Wenzao pensent qu'*il n'y en a pas assez*, contre 12% « *il y en a assez* ».

La phonétique semble préoccuper les étudiants débutants de Wenzao bien qu'ils aient des cours spécialement consacrés à la phonétique. Cette demande en phonétique n'est pas aussi flagrante à Fujen où 33,7% des étudiants déclarent qu'*il y a assez* de phonétique contre 23,9% de « *pas assez* ».

Il faut cependant souligner qu'à la question n°24¹⁷⁵, seuls 2,2% écrivent qu'il n'y a pas assez de phonétique et d'exercices de prononciation dans le manuel, et la tendance est exactement la même dans les deux universités.

En ce qui concerne *Connexions 2*, pour 63,5% des apprenants de Fujen et Wenzao *il y a assez* de phonétique contre 31,1% de « *pas assez* ». Il est également très important de souligner que les pourcentages ont exactement les mêmes tendances quel que soit le lieu

¹⁷⁵ La question 24 est la dernière question ouverte du questionnaire destiné aux élèves, ces derniers y exposent les points faibles des manuels selon eux.

géographique contrairement à ce que l'on pouvait observer avec le premier volume. La tendance est la même à Fujen, mais cette fois-ci 20,3% des apprenants de Wenzao estiment qu'il y a assez de phonétique contre 10,8% de « pas assez ».

Cette tendance s'observe également avec la question 24, en effet je n'ai relevé aucun commentaire sur la phonétique concernant le second volume. Cela s'explique aussi probablement parce que n'étant plus débutants, ils ont acquis les bases suffisantes en phonétique.

9.4.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Les apprenants de première année (F1) des universités Chinan et Chiaotung pensent pour 59,4% d'entre eux qu'il n'y a « pas assez » de phonétique dans le manuel *Panorama* ; 28,1% qu'il y en a suffisamment et 6,3% « trop ». Ils semblent donc demandeurs de phonétique en ce début d'apprentissage du français.

Il est également surprenant de voir que 6,3% pensent qu'il n'y en a « pas du tout » alors que nous avons vu dans le Chapitre 2 « analyse et grille de manuel » que *Panorama* présente des encarts de phonétique. Ce dernier pourcentage pose le problème de la fiabilité des enquêtés, mais cela peut également suggérer que ces apprenants n'ont pas prêté attention aux encarts car ces derniers sont très peu nombreux. Par ailleurs, les apprenants ayant coché « pas du tout » viennent tous de l'université Chinan, nous pouvons supposer que l'enseignant n'utilise jamais ces encarts de phonétique, et que les élèves ne consultent que certaines parties de leur manuel.

Concernant les élèves en deuxième année utilisant *Panorama* dans les universités Taiwan et Chiaotung, la tendance est la même : ils sont 68,1% à estimer qu'il n'y a « pas assez » de phonétique, 23,4% « assez » et 2,1% « trop ». Tout comme les apprenants de première année, ceux de seconde année semblent demandeurs de phonétique puisqu'ils considèrent qu'il n'y en a pas suffisamment.

Par ailleurs, un autre pourcentage a attiré mon attention : 6,4% ont répondu qu'il n'y a « *pas du tout* » de phonétique. De plus, les personnes ayant coché cette case sont tous de l'université Taiwan, c'est-à-dire qu'aucun apprenant de Chiaotung n'a formulé cette réponse. Concernant les élèves de première année de l'université Chinan, j'avais émis l'hypothèse de la non fiabilité des réponses mais aussi que l'enseignant et la façon dont ce dernier exploite le manuel pouvait nous fournir une explication. Ainsi, le fait que des apprenants de première année tous de la même université, et d'autres de deuxième année tous dans une autre, me conforte sur l'importance du facteur enseignant. En effet, si ce dernier n'exploite pas les encarts de phonétique du manuel, il n'est pas très surprenant que les apprenants n'y fassent pas du tout attention.

Initial

Les apprenants des universités Taiwan et I-Shou estiment pour 62,4% d'entre eux qu'il n'y a « *pas assez* » de phonétique dans le manuel *Initial* ; 33,9% pensent qu'il y en a « *assez* », et enfin 3,7% qu'il n'y en a « *pas du tout* ». Concernant ce dernier pourcentage, il est aussi surprenant que celui relevé précédemment pour *Panorama* car les deux manuels proposent des encarts ou des exercices de phonétique.

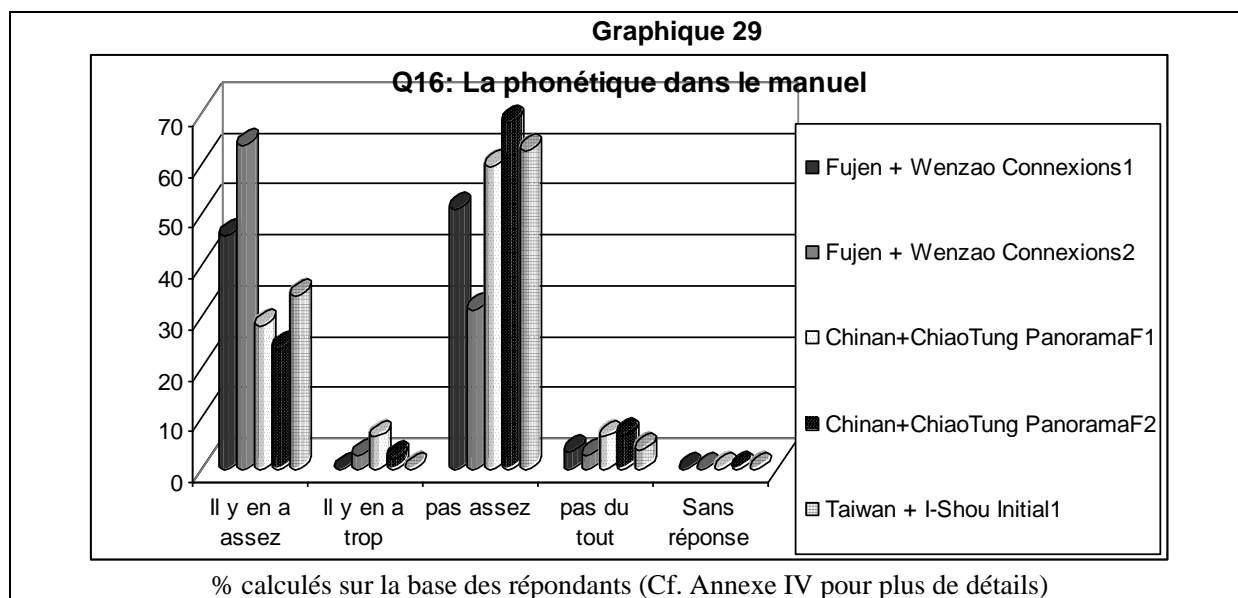
Si l'on observe uniquement les réponses de l'université Taiwan, 48,6% des apprenants déclarent qu'il n'y a « *pas assez* » de phonétique, 2,8% qu'il n'y en a « *pas du tout* » et 15,6% qu'il y en a « *assez* ».

Au contraire, les réponses de l'université I-Shou ont la tendance inverse puisque 13,8% des apprenants déclarent qu'il n'y a « *pas assez* » de phonétique, 0,9% qu'il n'y en a « *pas du tout* » et 18,3% qu'il y en a « *assez* ». Les apprenants de cette université sont donc plus nombreux à penser que les exercices proposés dans le manuel *Initial* sont suffisants.

Nous avons encore une fois des apprenants aux opinions opposées, même si finalement nous constatons, en prenant les réponses toutes universités confondues, que les apprenants pensent qu'il n'y a « *pas assez* » de phonétique.

9.4.3. Bilan comparatif

Le graphique 29, ci-après, indique les tendances dans toutes les universités et tous les niveaux confondus à la question 16 :



Comme nous pouvons le constater, les réponses concernant la phonétique sont variées, et les tendances le sont également. Par contre, en dehors des élèves de seconde année étudiant avec Connexions volume 2, nous pouvons affirmer que les élèves réclament davantage de phonétique dans leurs manuels.

Il me semble important de prêter attention à ce besoin, ainsi, les concepteurs de manuel pourraient proposer davantage d'exercices de phonétique au sein du manuel lui-même, sous forme de documents écrits et audios. Par ailleurs, en tant qu'enseignant, en constatant que le manuel choisi comporte peu d'exercices de phonétique et que nos apprenants en sont demandeurs, il convient de proposer une palette d'exercice et de matériel permettant de pallier le manque de phonétique du manuel.

9.5. Le vocabulaire

La question 17 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos du vocabulaire dans leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Concernant le vocabulaire nouveau de chaque leçon du manuel :

- *Il y en a assez*
- *Il y en a trop*
- *Pas assez*
- *Pas du tout*

9.5.1. Français majeur : Connexions

En ce qui concerne *Connexions 1 et 2*, toutes universités et niveaux confondus le « assez » l'emporte.

Pour 59,8% des apprenants de Fujen et Wenzao il y a « assez » de vocabulaire contre 29,3% de « pas assez » et 8,7% « trop » dans *Connexions 1*. Les apprenants de Wenzao se démarquent légèrement de ceux de Fujen, car en observant le détail ils sont 6,5% à trouver qu'il y a trop de vocabulaire (20,7% « assez » et « 12% « pas assez ») tandis qu'à Fujen il y a 2,2% à dire qu'il y en a « trop », 39,1% « assez » et 17,4 « pas assez ».

En comparant les totaux généraux de *Connexions 2*, on remarque une augmentation des pourcentages : 71,6% des étudiants ont répondu « il y en a assez », ainsi qu'une diminution : 23% « pas assez » et 4,1% « trop ». Cela indique la satisfaction des apprenants par rapport au vocabulaire. Par ailleurs, si l'on observe le détail des pourcentages de Fujen et Wenzao, les résultats indiquent les mêmes tendances.

9.5.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

En ce qui concerne Panorama, toutes universités et niveaux confondus, le « assez » l'emporte également.

En effet, pour 67,2% des apprenants de Chinan et Chiaotung en première année de français, il y a « assez » de vocabulaire contre 14,1% de « pas assez » et 18,8% de « trop ». Les apprenants ne se démarquent pas les uns des autres.

En comparant les totaux généraux des apprenants de seconde année de Taiwan et Chiaotung utilisant Panorama, on remarque que 55,3% des étudiants ont répondu « *il y en a assez* », 40,4% « *pas assez* » et 4,3% « *trop* ». Cela indique la satisfaction des apprenants par rapport au vocabulaire. Par ailleurs, en observant le détail des pourcentages de Taiwan et Chiaotung, les résultats indiquent les mêmes tendances.

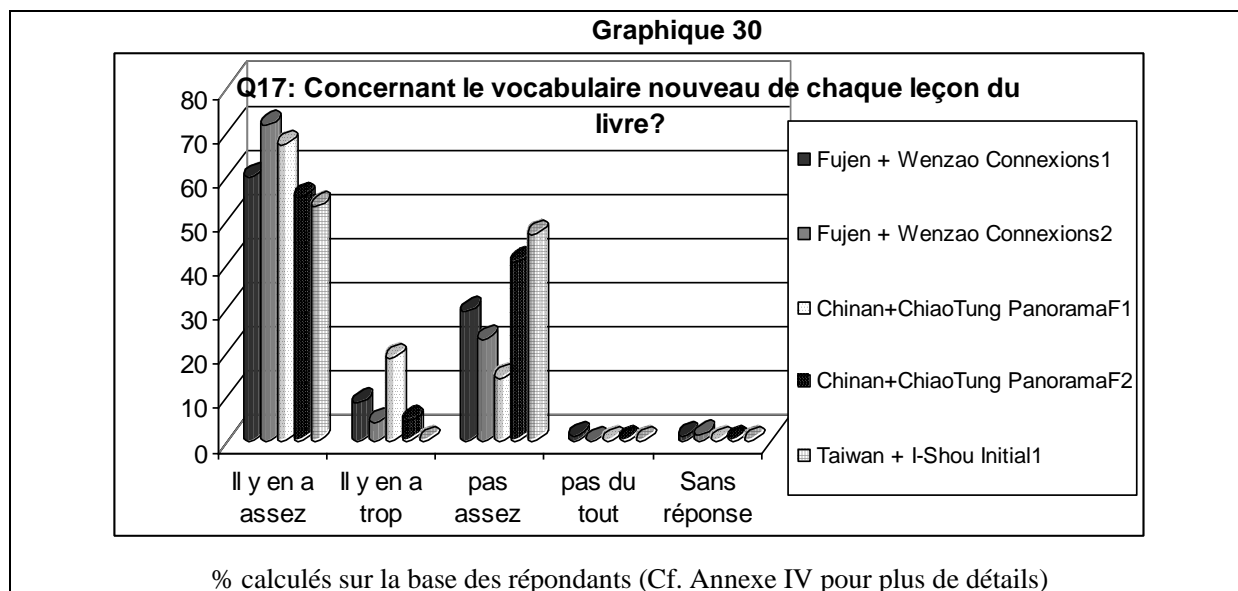
Initial

Toutes universités confondues, pour 53,2% des apprenants de Taiwan et I-Shou il y a « assez » de vocabulaire contre 46,8% de « pas assez » dans Initial.

En observant le détail des réponses, nous remarquons que les apprenants de l'université Taiwan se démarquent encore une fois de ceux de I-Shou. En effet, ils sont 30,3% à trouver qu'il y a « assez » de vocabulaire et 36,7% « pas assez » à l'université Taiwan contre 22,9% et 10,1% à I-Shou. Nous pouvons en conclure que les apprenants de l'université Taiwan cherchent à acquérir davantage de vocabulaire que ceux de I-Shou.

9.5.3. Bilan comparatif

En observant le graphique n°30 ci dessous, nous constatons que les apprenants, toutes universités et niveaux confondus estiment qu'il y a suffisamment de vocabulaire dans les manuels :



Ils sont peu nombreux à estimer qu'il y en a « *trop* », cependant une bonne partie pensent qu'il n'y en a « *pas assez* ». Pour ces derniers, il convient d'aiguiller les apprenants sur du vocabulaire supplémentaire en leur conseillant notamment d'enrichir leurs connaissances lexicales dans un domaine professionnel qui les intéresse.

En effet, concernant le vocabulaire, je pense que l'apprentissage d'une langue passe nécessairement par l'acquisition d'un nombre minimum de mots afin de communiquer dans la langue cible, que dans le cas du FOS l'apprentissage du lexique spécialisé est souvent la voie empruntée pour entrer dans un domaine spécialisé¹⁷⁶, et qu'il en va de même pour tous les apprenants de langues étrangères ou de FLE. De plus, à l'instar de Gallisson (1993 : 3) je pense que les mots sont des facteurs premiers dans l'acquisition de la maîtrise d'une langue et d'une culture.

¹⁷⁶ Je reprends ici un propos que j'avais formulé pour le FOS, à savoir « *que l'apprentissage du lexique spécialisé est souvent la voie empruntée pour entrer dans un domaine spécialisé* » Cotton N., 2005, *Mise en place d'une situation d'enseignement/apprentissage de F.O.S. tourisme, hôtellerie et restauration à Taiwan : enjeux et problématiques*, Mémoire de M2 Recherche, Paris VII, p.119

Chen (2003 : 184) a soulevé le problème que le premier contact des apprenants sinophones s'effectue avec des listes de vocabulaire à mémoriser, celles-ci étant constituées de mots isolés avec une traduction en chinois à côté, « *ce qui ne sert guère la rentabilité ni la compétence communicative* ». L'auteure a ainsi proposé de faire acquérir le vocabulaire par le contexte, de faire découvrir et induire le sens intrinsèque des éléments du mot, ainsi que de recourir au rapprochement culture-lexique.

Ce sont à mon avis de fructueuses pistes car je continue de penser que « *l'apprentissage d'une langue est la confrontation directe et continue, entre sa culture et la culture des autres* » (Cotton : 119). Lorsque l'on enseigne le FLE (ou le FOS), cette dimension prend davantage d'ampleur dans la mesure où les apprenants seront confrontés à cet Autre dont ils apprennent la langue¹⁷⁷.

Par ailleurs, nous verrons un peu plus tard (Cf. § 9.8) que les apprenants interrogés ont déclaré qu'il n'y avait pas suffisamment d'aspects culturels et de civilisation dans leur manuel, or je pense que l'on peut pallier ce problème par le biais du lexique. Je reprends à mon compte les propos de De Carlo (1998 :101) en disant que le lexique représente un lieu privilégié de culture dans la langue :

« (...) *l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple.* » (o.c.)

¹⁷⁷Il arrive souvent que les apprenants subissent un échec interprétatif lors d'une conversation ou pendant la lecture d'un texte, la méconnaissance du vocabulaire n'en est parfois pas la cause. Galisson explique que la compréhension est brouillée par le jeu des implicites culturels qui ne sont pas pris en charge par l'enseignement, et propose la démarche consistant à mettre à jour des sites lexicoculturels :

« *c'est-à-dire des espaces pragmatique-sémantiques délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à la même catégorie logique, mais à des classes distinctes les unes des autres, dans lesquels la culture est significativement présente. Les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge culturelle partagée, les palimpsestes-verbaux culturels, les mots de situations, les noms de marque, les proverbes et dictons, les mots occultants, circonscrivent les sites ou gisements* ». (Galisson, 1999 : 480)

Chaque langue est le produit et en même temps la condition d'une perception du monde originale. Ainsi, l'accès aux significations par les mots est très problématique en raison du lien indissoluble entre lexique et culture. Il convient donc de repérer, expliciter et interpréter la culture en dépôt *dans* ou *sous* certains mots, dits culturels (Cotton, 2005 : 119-120). L'apprentissage du vocabulaire peut ainsi prendre une autre dimension pour l'apprenant taiwanais et ne plus s'apparenter à une liste de vocabulaire dont on cherche fièvreusement la traduction dans le dictionnaire (Cf.§ 6.2.7).

9.6. La grammaire

La question 18 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos des exercices de grammaire dans leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Que penses-tu des exercices de grammaire du manuel :

- *Il y en a assez*
- *Il y en a trop*
- *Pas assez*
- *Pas du tout*

9.6.1. Français majeur : Connexions

Les pourcentages sont extrêmement significatifs d'un problème qui n'est en aucun cas lié au manuel. Pour 50% des apprenants de Fujen et Wenzao, il y a « assez » d'exercices de grammaire, 47,8% trouvent qu'*il n'y en a pas assez* dans *Connexions 1*. La même tendance est observée pour le second volume puisque 48,6% estiment qu'il y a « assez » d'exercices contre 47,3% de « pas assez ».

L'éloignement des langues françaises et chinoises, ainsi que la façon dont les apprenants ont appris le chinois expliquent ces pourcentages. En effet, l'apprentissage du

français, et donc le passage du chinois au français, n'est pas sans heurts pour un Chinois puisque l'apprenant passe d'une langue monosyllabique et tonale avec une morphologie « pauvre », à une morphologie très développée comme nous l'avons vu dans le Chapitre 1 de la Première Section de cette thèse.

9.6.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

En ce qui concerne les réponses des étudiants qui utilisent Panorama, toutes universités et niveaux confondus, elles sont très partagées.

En effet, les élèves de première année de Chinan et Chiaotung considèrent pour 46,9% qu'il y a « assez » d'exercices de grammaire contre 45,3% de « pas assez ». Par ailleurs, 3,1% estiment qu'il y en a « trop », et 4,7% qu'il n'y en a « pas du tout ». Ce dernier pourcentage est plus que surprenant dans la mesure où tous les manuels sur lesquels portent cette thèse proposent des exercices de grammaire au sein même de l'ouvrage ainsi que sous forme de cahier d'exercices complémentaires.

D'un autre côté, les apprenants de Chinan se démarquent de ceux de Chiaotung puis qu'à Chinan, ils sont plus nombreux à penser qu'il y a assez d'exercices que l'inverse. A son opposé, à Chiaotung, les élèves estimant qu'il n'y a pas assez d'exercices sont plus nombreux que ceux qui en trouvent suffisamment

En comparant les totaux généraux des apprenants de seconde année de Taiwan et Chiaotung utilisant Panorama, on remarque que 51,1% des étudiants ont répondu « *il n'y en a pas assez* », 40,4% « *assez* », 2,1% « *trop* » et 2,1% « *Pas du tout* ». Par conséquent, cela indique que la plupart d'entre-eux trouve qu'il n'y a pas assez d'exercices de grammaire.

Par ailleurs, en observant le détail des pourcentages de Taiwan et Chiaotung, les résultats indiquent les mêmes tendances : il n'y a pas suffisamment d'exercices de grammaire.

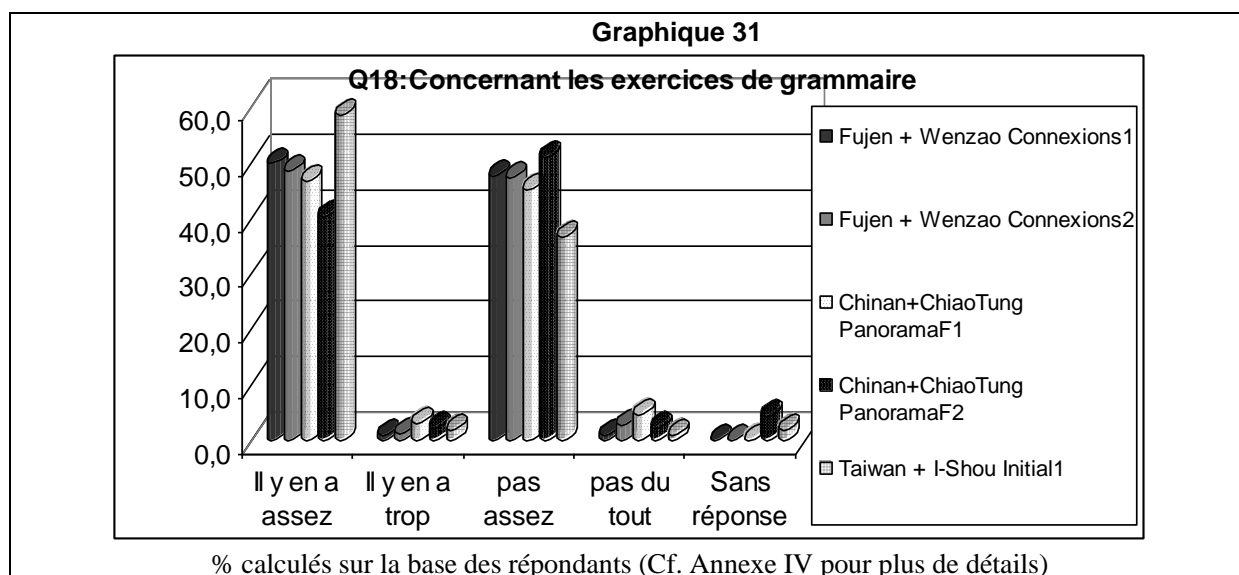
Initial

Pour 58,7% des apprenants de Taiwan et I-Shou étudiant avec Initial, il y a « assez » d'exercices de grammaire contre 36,7% de « pas assez ».

Si l'on prend en considération les réponses individuelles de chacune des deux universités, on constate également que les tendances dans les universités de Taiwan et I-Shou sont très similaires puisque la majorité estime qu'il y a « assez » d'exercices de grammaire (38,5% à l'université Taiwan et 20,2% à I-Shou) contre 23,9% des apprenants de Taiwan et 12,8% d'I-Shou à estimer qu'il n'y en a « pas assez ».

9.6.3. Bilan comparatif

Le graphique 31, ci-dessous, indique les tendances dans toutes les universités, tous niveaux confondus à la question 18 :



En observant les tendances générales, il semble évident que cette question pose des problèmes dans la mesure où les réponses ne sont pas suffisamment départagées. Cela me

laisse penser que les profils des apprenants pourraient expliquer un tel antagonisme dans les réponses. Il me semble également important de tenir compte du fait que certains apprenants ont besoin de faire davantage d'exercices que d'autres, et il faut en tant qu'enseignant leur donner les moyens de s'exercer.

Par ailleurs, Yang G.J. (1992 : 109-123), en analysant le métalangage des manuels grammaticaux du mandarin dans les écoles primaires à Taiwan, a constaté une absence totale de terminologie grammaticale dans les consignes et activités des cahiers d'exercices, et selon Chen (2003 : 156) l'acquisition des notions grammaticales se fait par le biais des exemples et des contre-raisonnements. De plus, d'après son analyse et son classement de toutes les tâches proposées dans les cahiers, Yang G.J. a remarqué que l'apprentissage du mandarin est centré essentiellement sur l'écriture, la lecture et la compréhension des textes. En ce qui concerne la lecture et la compréhension des textes, elle a choisi d'analyser à travers les manuels, cinq types d'exercices qui sont omniprésents et représentent la quasi-totalité des activités au cours des six années du primaire, il s'agit :

- a) Faire des phrases en imitant le modèle donné
- b) Ecrire en suivant le modèle
- c) Faire des phrases
- d) Substituer des mots
- e) Continuer la phrase

D'après l'auteure, cette démarche met en lumière les procédés fondamentaux d'apprentissage des structures, et en relevant les caractéristiques de ces cinq activités, elle a constaté que l'une des spécificités les plus frappantes consiste en exercice à trous.

Ces données attirent notre attention sur des habitudes d'apprentissage importantes, et les manuels comme nous l'avons vu dans le chapitre 8 de la présente section, ne proposent guère d'exercices innovants. En outre, de façon générale, il y a peu d'exercices dans la mesure où chaque manuel propose des cahiers d'activités en plus. Suivant la demande et le profil des apprenants, il faudrait donc proposer des exercices complémentaires en partant des plus classiques (exercices structuraux, etc.) à

l'accomplissement de tâches, mais en soulignant à chaque fois quelles sont les connaissances à mobiliser pour effectuer la tâche.

9.7. L'autoévaluation

La question 19 du questionnaire a pour objectif de connaître l'opinion des apprenants à propos de l'autoévaluation du manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Est-ce que les activités, les exercices et les bilans du manuel te permettent de t'autoévaluer :

- *Oui*
- *Non*
- *Oui et non*

9.7.1. Français majeur : Connexions

Le « *oui* » l'emporte pour les deux volumes de *Connexions*, ce qui signifie que les apprenants semblent trouver que les activités, les exercices et les bilans du manuel leur permettent de s'autoévaluer.

Il y a 63% de « *oui* » contre 35,9% de « *non* » pour *Connexions 1* toutes universités confondues. En observant le détail des pourcentages, on constate qu'à Fujen le « *oui* » est très fort puisqu'il totalise 42,4% par rapport aux 17,4% de « *non* ». En comparaison, c'est moins marqué avec les pourcentages de Wenzao qui sont respectivement de 20,7% et 18,5%.

En ce qui concerne le second volume de *Connexions*, 67,6% des apprenants des deux universités ont coché « *oui* », 27% « *non* » et 5,4% n'ont pas donné de réponse. Pour Fujen les « *oui* » (45,9%) sont toujours beaucoup plus forts que les « *non* » (18,9%), mais cette fois les apprenants de Wenzao sont 21,6% à s'exprimer positivement contre 8,1% à

penser que les activités, exercices et bilans du manuel ne leur permettent pas de s'autoévaluer.

Toutefois, je trouve que les 5,4% des apprenants de Fujen et de Wenzao n'ayant volontairement pas répondu à cette question est un pourcentage à ne pas négliger. L'enquête actuelle ne permet pas de l'expliquer, mais il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les apprenants n'ont pas répondu car ils ne s'autoévaluent pas à l'aide du manuel ou que cela ne fait pas partie de leurs habitudes d'apprentissage.

En parallèle, suite à l'observation des questionnaires et des réponses des questions 23 et 24 de ces classes, je n'ai relevé qu'un seul commentaire concernant l'autoévaluation : cet apprenant (de Fujen) trouvant positif de pouvoir s'autoévaluer grâce au manuel.

9.7.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

En première année de français, 51,6% des apprenants de Chinan et Chiaotung ne semblent pas trouver que les activités, les exercices et les bilans du manuel leur permettent de s'autoévaluer. Il y a 43,8% d'apprenants qui ont répondu « *oui* », 1,6% ont répondu « *oui et non* » et enfin 3,1% n'ont pas répondu à cette question. Si l'on observe le détail des pourcentage, les apprenants ne se démarquent pas les uns des autres d'une université à l'autre.

Concernant, les totaux généraux des apprenants de seconde année de Taiwan et Chiaotung utilisant Panorama, on remarque que 63,8% des étudiants ont répondu « *oui* » contre 36,2% « *non* ». Ces pourcentages indiquent manifestement la satisfaction des apprenants par rapport aux activités, exercices et bilans de Panorama. Toutefois, en observant le détail des pourcentages de Taiwan et Chiaotung, les résultats n'indiquent pas

les mêmes tendances. En effet, seuls les élèves de l'université Taiwan sont satisfaits, ils ne s'inscrivent pas dans la tendance générale des autres apprenants.

Initial

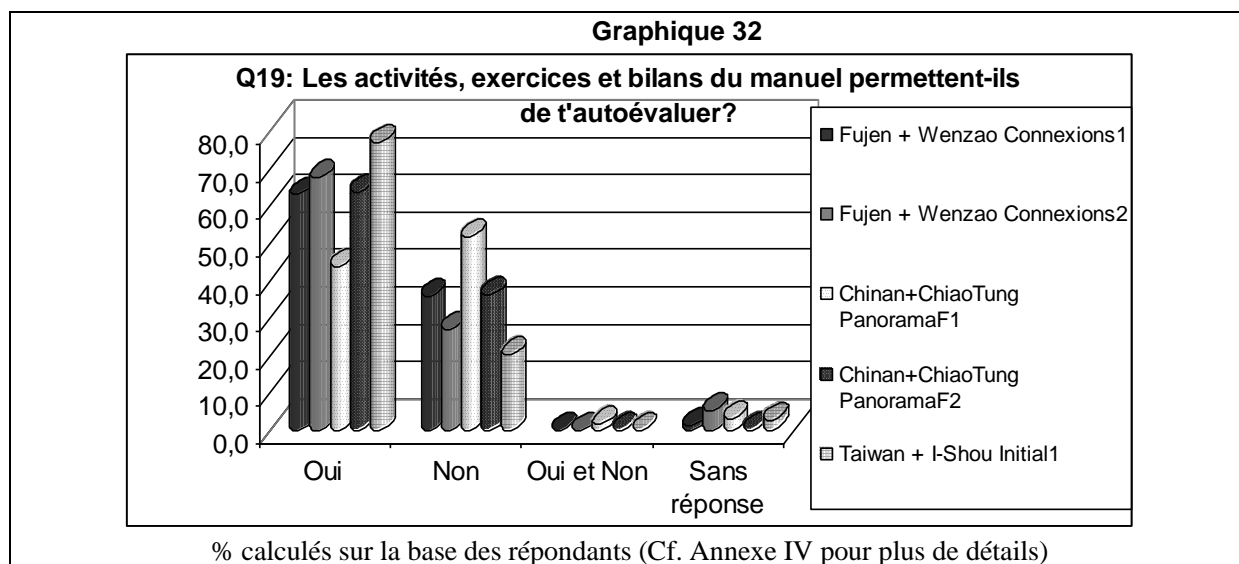
En observant les réponses formulées par les élèves de l'université Taiwan, 50,5% déclarent « oui » contre 15,6% de « non ». De même, les réponses sont complémentaires à l'université I-shou où il y a 26,6% d'apprenants affirmant « oui » contre 4,6% de « non ».

De surcroît, concernant les totaux généraux, les apprenants des universités Taiwan et I-Shou pensent pour 77,1% d'entre eux que les activités, les exercices et les bilans du manuel permettent de s'autoévaluer, et 20,2% affirment le contraire.

Pour terminer sur les données concernant ce manuel, il faut souligner que toutes universités confondues 2,8% n'ont pas répondu à cette question.

9.7.3. Bilan comparatif

Le graphique 32 indique les tendances dans toutes les universités et tous les niveaux confondus à la question 19 :



Les tendances générales montrent que, dans l'ensemble, les manuels à travers leurs activités, exercices et bilans permettent aux élèves de s'autoévaluer. Seuls les apprenants

de première année des universités de Chinan et Chiaotung utilisant Panorama ne trouvent pas que les diverses activités du manuel leur permettent de s'autoévaluer.

La question de l'auto-évaluation est très importante car elle est également liée à celle d'autonomie. Ainsi, concernant les apprenants n'ayant pas répondu à cette question, il faudrait pouvoir vérifier à l'avenir l'hypothèse formulée auparavant « ils ne s'autoévaluent pas à l'aide du manuel ou cela ne fait pas partie de leurs habitudes d'apprentissage » (Cf. Première Section). Si l'hypothèse se révélait exacte, cela signifierait qu'il faudrait que les enseignants prennent davantage en compte cette donnée et permettent aux apprenants qui le souhaiteraient de les aider à changer leurs habitudes d'apprentissage et de leur apprendre à s'auto-évaluer.

En effet, ce genre d'évaluation est prise en charge par l'apprenant, celui-ci détermine ses objectifs d'apprentissage, ses critères et sa finalité. Il s'agit d'une évaluation interne qui n'est pas certifiante mais qui permet à l'apprenant de prendre du recul sur sa façon d'apprendre et de savoir où il en est dans son apprentissage. En prenant ainsi en charge son apprentissage, l'apprenant acquiert l'autonomie dont il aura besoin dans ses futures formations et sa vie professionnelle.

9.8. La culture et la civilisation

La question 20 du questionnaire vise à connaître l'opinion des apprenants à propos des aspects culturels et de la partie civilisation de leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Que penses-tu des aspects culturels et de la partie civilisation du manuel :

- *Il y en a assez*
- *Il y en a trop*
- *Pas assez*
- *Pas du tout*

9.8.1. Français majeur : Connexions

En ce qui concerne *Connexions 1 et 2*, toutes universités et niveaux confondus il semble que les apprenants trouvent qu'il n'y a pas assez d'aspects culturels et de civilisation.

En première année de français, 40,2% des étudiants pensent *qu'il y a en a assez* contre 56,5% de *pas assez* pour le premier niveau, et 43,2% pensent de même contre 54,1% de « *pas assez* » pour le deuxième niveau.

La moitié des étudiants pensent donc que les aspects culturels et la civilisation du manuel ne sont pas assez nombreux alors que le manuel présente pourtant de façon équilibrée une double page de civilisation à la fin de chaque unité et dans les deux niveaux.

De surcroît, il est intéressant de voir que le pourcentage d'« *il y en a assez* » est un peu plus élevé pour *Connexions 2* même si le pourcentage des « *pas assez* » reste très élevé. En comparant ces pourcentages avec l'analyse du manuel (Cf. Chapitre 8), cette petite hausse s'explique par le fait qu'il y a toujours une double page de civilisation mais le module 1, et en particulier l'unité 2 (ayant pour titre *l'amour de l'art*), ainsi que l'unité 3 présentent des aspects variés de notre société notamment à travers la publicité.

9.8.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

En ce qui concerne les réponses des étudiants qui utilisent *Panorama* en première année, toutes universités confondues, il semble que les apprenants trouvent qu'il y a assez d'aspects culturels et de civilisation dans leur manuel pour 54,7% d'entre eux contre 43,8%.

Les élèves de première année de Chiaotung considèrent pour 31,3% qu'il y a « *assez* » d'aspects culturels et de civilisation contre 23,4% de « *pas assez* ». Par ailleurs, aucun n'estime qu'il y en « *trop* ».

D'un autre côté, les apprenants de Chinan ne se démarquent pas de ceux de Chiaotung puisque les pourcentages des réponses ont les mêmes tendances à savoir qu'il y en a « assez » pour 23,4 %, « pas assez » pour 20,3%, et 1,6% qu'il n'y en a « pas du tout ». Ce dernier pourcentage est à négliger dans la mesure où il correspond à la réponse d'un seul élève, et que tous les manuels sur lesquels portent cette thèse proposent des aspects culturels et de civilisation au sein même du manuel.

En comparant les totaux généraux des apprenants de seconde année de Taiwan et Chiaotung utilisant Panorama, on remarque que les réponses sont entièrement partagées : puisque 48,9% des étudiants ont répondu « *il n'y en a pas assez* », 48,9% « assez », aucun « trop » et « *Pas du tout* », enfin il y a 2,1% de sans réponse.

Par ailleurs, en observant le détail des pourcentages de Taiwan et Chiaotung, les résultats n'indiquent pas les mêmes tendances car pour les apprenants de l'université Taiwan 44,7% déclarent qu'il y a suffisamment d'aspects culturels et de civilisation, contre 34% de « pas assez », c'est également dans cette université qu'un élève n'a volontairement pas répondu à la question. Inversement, les apprenants de Chiaotung sont 14,9% à trouver qu'il n'y en a « pas assez » contre 4,3% qu'il y a suffisamment.

Initial

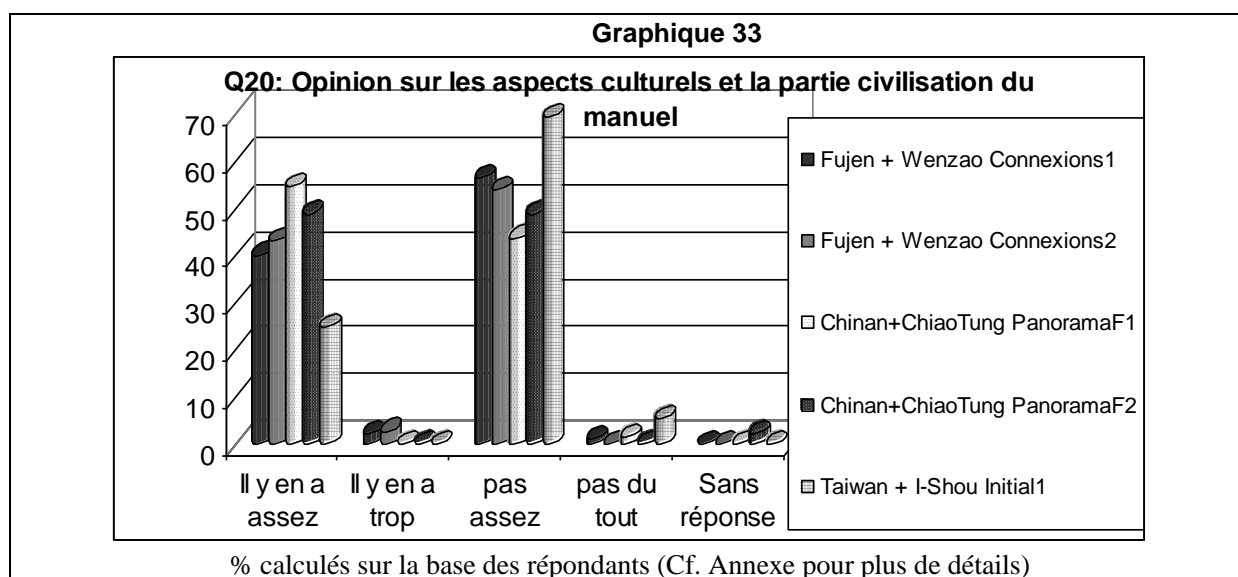
Pour 24,8% des apprenants de Taiwan et I-Shou étudiant avec Initial, il y a « assez » d'aspects culturels et de civilisation contre 69,7% de « pas assez ». De plus, 5,5% estiment qu'il n'y en a « pas du tout », ce pourcentage est intéressant dans la mesure où les aspects culturels et de civilisation ne sont que très partiellement visibles dans ce manuel. Cela suggère que ces 5,5% d'apprenants ont besoin d'avoir de façon très transparente des pages intitulées « civilisation ». Par ailleurs, dans l'analyse du manuel Initial (Cf. 3^{ème} partie, chapitre 8.4.) j'ai soulevé le fait qu'il y a de nombreux aspects culturels insérés dans les

thématiques et les documents du manuel permettant ainsi de ne pas scinder la langue de la culture.

Si l'on prend en considération les réponses individuelles à chacune des deux universités, on constate que les tendances dans les universités de Taiwan et I-Shou sont similaires puisque la minorité estime qu'il y a « assez » d'aspects culturels et de civilisation (10,1% à l'université Taiwan et 14,7% à I-Shou) contre 52,3% des apprenants de Taiwan et 17,4% d'I-Shou à estimer qu'il n'y en a « pas assez ».

9.8.3. Bilan comparatif

Le graphique 33 nous indique les tendances, toutes universités et niveaux confondus, à propos de la question 20 :



L'observation du graphique nous indique qu'encore une fois les apprenants de première année des universités de Chinan et Chiaotung se démarquent des autres enquêtés puisqu'ils estiment qu'ils ont « assez » d'aspects culturels et de civilisation dans Panorama. En revanche, les tendances générales, toutes universités et niveaux confondus, montrent que les apprenants sont partagés dans l'ensemble, à propos des aspects culturels et de la civilisation dans leur manuel, même s'ils sont plus nombreux à penser qu'il n'y en a « pas assez » malgré tout.

Je soulignerai par ailleurs un aspect très important du système taiwanais obligeant les enseignants des universités où le français est en majeur, et dans une moindre mesure dans les universités où le français est en mineur, à omettre la civilisation pour pouvoir être dans les temps par rapport au programme fixé avec l'ensemble de l'équipe et préférant privilégier par exemple la grammaire. L'entretien avec P4, enseignante en français majeur et mineur, est très révélateur car il révèle bien la façon dont elle manipule les manuels :

L.70 (...) Je commence toujours une leçon par la grammaire (mais je rajoute des explications et je crée des exercices supplémentaires), ensuite par le dialogue puis par des exercices. Les dialogues sont bons mais je n'exploite pas les textes les plus longs, et la plupart du temps j'ometts la « civilisation ».

Par ailleurs, pendant les entretiens, lorsque je posais la question sur la civilisation, le sujet était bien souvent éludé, et comme le souligne très justement Dreyer (2006 : 352-353), on possède très peu d'informations sur la gestion des classes de langue française en ce qui concerne l'enseignement des dimensions culturelles, et les données disponibles dans le monde chinois sur ce sujet proviennent de quelques rares communications lors de colloques, à propos de Taiwan il indique que :

« Dans un colloque Guojihua shidai zhi waiyu jiaoxue guoji huiyi1 (2000), deux communications publiées sur onze abordent le culturel dans la classe de français dans une perspective littéraire. La proportion est plus grande pour un autre colloque Gaozhong fayu yu daxue tongshi fayu jiaoxue yanxihui (2003). Mais, à l'exception d'une communication sur le cinéma, toutes les autres propositions ne s'intéressent qu'à l'amélioration des performances linguistiques des apprenants par le biais du culturel. »

Dreyer rappelait avec justesse qu'un rapport commandé par le Ministère de l'Education taiwanais en 1996, Fayuxi zhenghexing xuecheng guihua avait pourtant relevé plusieurs faiblesses dans l'enseignement de la culture française dans les universités (p.33) et affirmait également « l'impérieuse nécessité de favoriser la découverte d'autres cultures

*en prévision de l'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans les lycées en 1997.*¹⁷⁸ ».

La culture et la civilisation ne semblent donc pas être la priorité pour de nombreux enseignants, alors que la demande est forte du côté des apprenants. Je prônais plus haut l'idée qu'il faudrait prendre en compte les aspects culturels en dépôt *dans* ou *sous* certains mots (Cf. 3^{ème} partie 9.5.3). Instaurer des activités de classe spécifiques liant l'apprentissage du vocabulaire aux aspects grammaticaux, syntaxiques et sémantiques d'une leçon, aurait une répercussion positive puisque les apprenants pourraient avoir un accès supplémentaire à la culture tout en développant leurs connaissances lexicales, morpho-syntaxiques mais aussi leur compétence interculturelle.

9.9. Représentations de la France et de la francophonie dans l'iconographie du manuel et chez les apprenants

La question 21 du questionnaire des apprenants vise à savoir si les photos dans leur manuel représentent l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Les photos du manuel représentent-elles l'idée que tu te fais de la France et de la francophonie :

- *Oui*
- *Non*
- *Oui et non*

¹⁷⁸ Taipei, *Guoli Zhongyang Daxue Fawenxi*, 10/3/1996, 84 p.33

9.9.1. Français majeur : Connexions

Le « *oui* » l'emporte pour les deux volumes de *Connexions*, signifiant ainsi que les apprenants semblent trouver que les photos du manuel correspondent à l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie.

Il y a 75% de « *oui* » contre 22,8% de « *non* » pour *Connexions 1* toutes universités confondues. En observant le détail des pourcentages, on constate qu'à Fujen le « *oui* » est très fort puisqu'il totalise 50% par rapport aux 7,6% de « *non* ». En comparaison, les pourcentages de Wenzao étant respectivement de 25% et 15,2% sont moins marqués. Pour finir, alors que la totalité des apprenants de Wenzao a répondu à cette question, il y a en revanche 2,2% d'apprenants de Fujen à ne pas l'avoir fait.

En ce qui concerne le second volume de *Connexions*, 62,2% des apprenants des deux universités ont coché « *oui* », 35,1% « *non* », 1,4% ont répondu « oui et non » et n'ont pas donné de réponse. Pour Fujen les « *oui* » (44,6%) sont toujours beaucoup plus forts que les « *non* » (20,3%), mais l'on constate qu'encore une fois les apprenants de Fujen se montrent plus indécis (1,4%), et 1,4% ne répondent pas à cette question. Concernant Wenzao, les apprenants sont 17,6% à s'exprimer positivement contre 14,9%, les opinions sont donc assez partagées.

9.9.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Le « *oui* » l'emporte également pour *Panorama*, ce qui signifie que les photos du manuel correspondent aux représentations que les apprenants ont sur la France et la francophonie.

En première année de français, 81,3% des apprenants de Chinan et Chiaotung ont répondu « *oui* » contre 17,2% « *non* ». Il n'y a aucun apprenant indécis et 1,6% n'ont pas répondu à cette question, ce dernier pourcentage émane de l'université Chinan. Par ailleurs,

si l'on observe le détail des pourcentages, les apprenants ne se démarquent pas les uns des autres d'une université à l'autre.

Concernant, les totaux généraux des apprenants de seconde année des universités Taiwan et Chiaotung utilisant Panorama, on remarque que 78,7% des étudiants ont répondu « *oui* » contre 21,3% « *non* ». A noter qu'en observant le détail des pourcentages de Taiwan et Chiaotung, les résultats indiquent que les étudiants de Chiaotung semblent moins satisfaits de leur manuel.

Ces pourcentages indiquent donc que les photos du manuel les confortent dans leurs représentations.

Initial

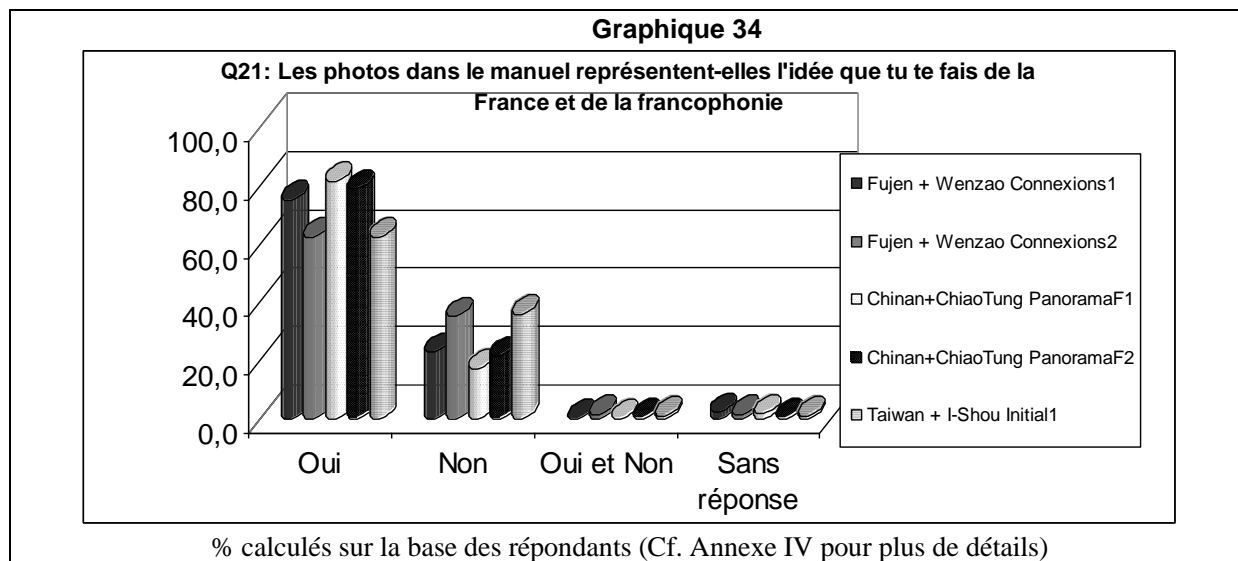
Toutes universités confondues, le « *oui* » l'emporte notablement pour *Initial*. En effet, les apprenants des universités Taiwan et I-Shou pensent pour 62,4% d'entre eux que les photos du manuel représentent l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie, et 35,8% affirment le contraire. Il faut noter qu'il y a 0,9% d'indécis ainsi que de sans réponse.

En observant les réponses formulées par les élèves de l'université Taiwan, on constate que ce sont ces apprenants là qui représentent les 0,9% d'indécis et de sans réponse. Par ailleurs, 42,2% déclarent « *oui* » contre 22,9% de « *non* ». De même, les réponses sont complémentaires à l'université I-shou où 20,2% d'apprenants affirment « *oui* » contre 12,8% de « *non* ».

9.9.3. Bilan comparatif

Le graphique 34 nous indique qu'il y a une même tendance dans toutes les universités et tous niveaux confondus, à propos de la question 21. Nous constatons que les

trois manuels proposent des photos qui confortent les apprenants dans leurs idées sur la France et la francophonie :



Le « oui » l'emporte très visiblement pour tous les manuels, toutefois d'après les pourcentages, il ressort tout particulièrement que *Panorama* est en corrélation avec les idées plus ou moins préconçues des apprenants.

Par ailleurs, le « non » croît chez les deuxième année de français étudiant à l'aide de *Connexions* et *Panorama*. J'émet l'hypothèse qu'après une année d'étude du français, les représentations des apprenants évoluent, et par conséquent les photographies du second volume ne correspondent plus avec leurs idées initiales. Dans l'analyse du manuel, nous avons remarqué que les photographies sont très stéréotypées, si en classe un travail sur les stéréotypes a été mené, nous pouvons en conclure que le « non » reflète une certaine disparition des idées préconçues.

Pour conclure, il convient de faire allusion aux apprenants qui ont choisi de ne pas répondre à cette question même si leur nombre est très peu élevé. En effet, n'est-il pas possible que ces derniers ne répondent pas par manque de connaissances sur la France ou parce qu'ils ont peu d'idées préconçues sur la France et la francophonie ?

9.10. Mise en page du manuel d'après les apprenants

La question 22 du questionnaire a pour objectif de connaître l'opinion des apprenants à propos de la mise en page de leur manuel. Il s'agit d'une question fermée et elle a été formulée de la façon suivante :

Comment trouves-tu la mise en page du manuel :

- *Très bien*
- *Bien*
- *Assez bien*
- *Passable*
- *Mauvaise*
- *Médiocre*

9.10.1. Français majeur : Connexions

Le « *assez bien* » l'emporte pour les deux volumes de *Connexions*, ce qui signifie que les apprenants ne se montrent guère très enthousiastes vis-à-vis de la mise en page de ce manuel.

Pour *Connexions 1* toutes universités confondues, il y a 35,9% d'« *assez bien* » contre 8,7% de « *mauvaise* » et 1,1% de « *médiocre* ». De plus, les apprenants pensant que la mise en page est « *passable* » ou « *bien* » sont aussi nombreux les uns que les autres puisque ces deux cases recueillent le même pourcentage : 27,2%. Plus du tiers des apprenants interrogés n'est donc pas satisfait.

En observant le détail des pourcentages, on constate qu'à Fujen le « *bien* » l'emporte puisqu'il totalise 21,7% par rapport aux 18,5% d'« *assez bien* » et 18,5% de « *passable* ». Aucun élève ne déclare trouver la mise en page « *médiocre* » et seulement 1,1% la trouvent « *mauvaise* ». En comparaison, c'est le « *assez bien* » qui l'emporte à Wenzao dans la mesure où il totalise 17,4% des réponses de cette université tandis que la case « *bien* » ne

remporte que 5,4% des voix. Par ailleurs, tout comme pour Fujen, aucun apprenant ne trouve la mise en page « *très bien* ». Finalement, 8,7% la trouvent « *passable* », 7,6% « *mauvaise* » et 1,1% « *médiocre* ». Les apprenants de Fujen ont donc une opinion plus positive que ceux de Wenzao concernant la mise en page du premier volume. Voyons à présent ce que pensent les apprenants du second volume.

En ce qui concerne *Connexions 2* toutes universités confondues, les apprenants semblent avoir une meilleure opinion puisqu'il y a davantage de pourcentages positifs dans la mesure où les apprenants ayant coché « *assez bien* » sont 44,6%, « *bien* » 31,1% et « *très bien* » 1,4%. Pour 16,2% d'entre eux, la mise en page est « *passable* », 4,1% la trouvent « *mauvaise* » et 2,7% l'estiment « *médiocre* ».

L'observation des réponses par université indique que les tendances générales sont dans l'ensemble identiques même si ce sont toujours les apprenants de Wenzao qui expriment une opinion plutôt négative.

9.10.2. Français mineur : Panorama et Initial

Panorama

Concernant la mise en page de *Panorama*, le « *assez bien* » l'emporte également quand on observe les pourcentages de toutes les universités et tous niveaux confondus.

En première année de français, 45,3% des apprenants de Chinan et Chiaotung ont répondu « *assez bien* » contre 32,8% « *bien* », 1,6% « *très bien* » et 17,2% « *passable* ». Il n'y a aucun apprenant qui la considère « *médiocre* » et 3,1% la trouvent « *mauvaise* », toutefois ce dernier pourcentage émane de l'université Chinan. Par ailleurs, si l'on observe le détail des pourcentages, les apprenants ne se démarquent pas les uns des autres d'une université à l'autre.

Concernant, les totaux généraux des apprenants de seconde année des universités Taiwan et Chiaotung utilisant *Panorama*, on remarque que 46,8% des étudiants ont répondu

« assez bien », 23,4% « bien » et 21,3% « passable ». tout comme pour le premier niveau, il n'y a aucun apprenant qui la considère « médiocre ». A noter que pour 4,3% la mise en page est « mauvaise » ainsi que « très bien » or, il faut souligner que ce ne sont toujours pas les apprenants de Chiaotung qui cochent ces réponses mais les apprenants de l'université Taiwan. En effet, à l'université de Taiwan, il y a autant de gens trouvant que la mise en page de *Panorama* est « mauvaise » et « très bien » car chacun recueille 4,3% des opinions.

Pour conclure, en observant le détail des pourcentages des universités Taiwan et Chiaotung, les résultats n'indiquent pas tout à fait les mêmes tendances. En effet, si dans les deux universités le « assez bien » l'emporte, à l'université Chiaotung le pourcentage de « bien » (6,4%) est plus élevé que celui de « passable » (4,3%) alors qu'à l'université Taiwan ils ont tous les deux le même pourcentage : 17%, les étudiants de Taiwan ont une opinion plus partagée sur la mise en page du manuel.

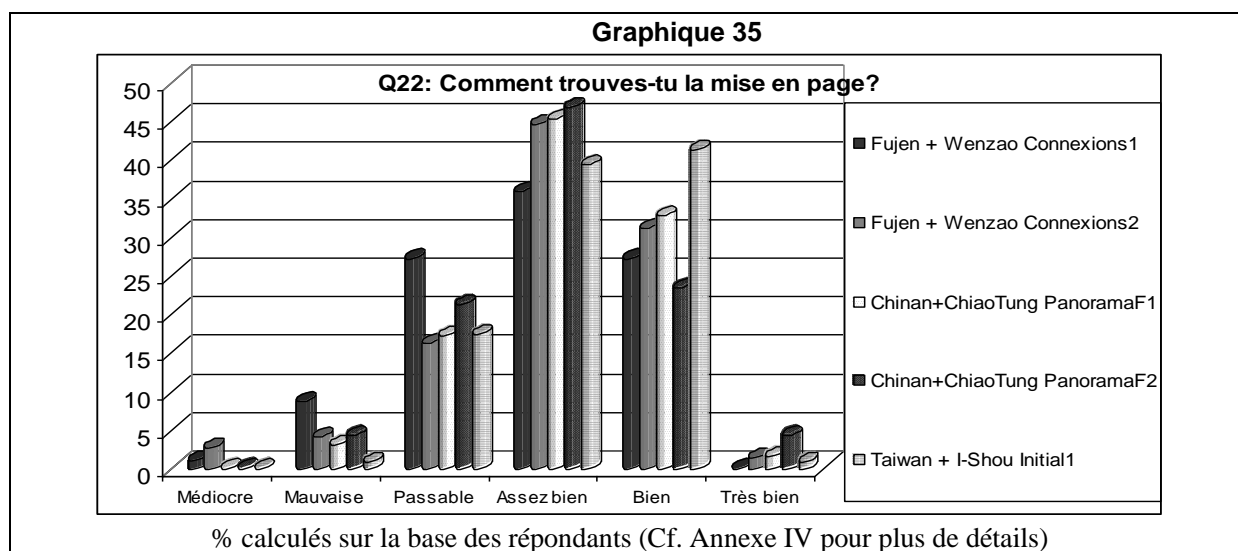
Initial

Toutes universités confondues, le « bien » l'emporte pour *Initial*. En effet, il y a 41,3% d'apprenants des universités Taiwan et I-Shou à le penser, et 39,4% trouvent la mise en page de ce manuel « assez bien ». 17,4% affirment que cette mise en page est « passable », seulement 0,9% la trouvent « mauvaise » ainsi que « très bien ». Il faut noter qu'aucun élève ne la considère comme « médiocre ».

Les tendances ne sont pas tout à fait identiques lorsque l'on consulte en détail les réponses. Ainsi, à l'université Taiwan le « assez bien » l'emporte (30,3%) suivi du « bien » (25,7%) ; il y a également 10,1% qui trouvent la mise en page « passable » et enfin 0,9% la trouvent « mauvaise ». En revanche, à l'université I-shou, 15,6% déclarent qu'elle est « bien », 0,9% « très bien », 7,3% « passable », aussi aucun apprenant ne la trouve « mauvaise » ou « médiocre ».

9.10.3. Bilan comparatif

Le graphique 35 nous indique les tendances, toutes universités et niveaux confondus, à propos de la question 22 :



Pour les manuels *Connexions* (volumes 1&2) ainsi que *Panorama*, c'est le « assez bien » qui l'emporte. Les pourcentages indiquent donc que la mise en page leur semble très correcte mais que des améliorations sont attendues par les apprenants qui les utilisent.

En revanche, pour le manuel *Initial* c'est le « bien » qui l'emporte immédiatement suivi du « assez bien » ce qui suggère que la mise en page de ce manuel convient bien aux apprenants dont le français est une option.

9.11. Les points forts et faibles des manuels selon les apprenants

Les deux dernières questions du questionnaire sont des questions ouvertes et ont pour objectif de connaître l'opinion des apprenants à propos des points forts et faibles de leur manuel. La formulation est la suivante :

- question 23 : *Quels sont les points forts du manuel ?*
- question 24 : *Quels sont les points faibles du manuel ?*

Les réponses (ou *items*) des apprenants ont été traduites en français, puis regroupées sous forme de tableaux.

Pour la question 23, six catégories générales présentent le type de réponses des apprenants :

- Mise en Page
- Impression
- Iconographie
- Manuel et contenu
- En fin de manuel
- CD

Les catégories générales ont été établies en fonction des réponses des apprenants, ainsi les commentaires relatifs à la « mise en page » ont été regroupés sous cette rubrique. D'ailleurs, au départ je ne pensais pas qu'il faudrait en créer une intitulée « impression », mais qu'elle ne fut pas ma surprise de lire des commentaires de type « le papier du manuel est de qualité » ou « l'impression est colorée », « l'impression est sophistiquée, élégante ».

De plus, chacune de ces catégories sont ensuite réparties selon des entrées thématiques permettant ainsi de calculer des pourcentages sur les *items*.

Pour la question 24, cinq catégories générales présentent le type de réponses des apprenants :

- Mise en Page
- Impression
- Iconographie
- Manuel et contenu
- CD Audio

Ces cinq catégories sont également réparties sous forme d'entrées thématiques de manière à pouvoir calculer des pourcentages sur les *items*.

9.11. 1. Français majeur : Connexions

Dans un premier temps je vais présenter les items les plus représentatifs des points forts de *Connexions*, puis je présenterai ceux des points faibles.

9.11. 1.1. les points forts de Connexions

Pour chaque rubrique, ne sont présentés que les commentaires les plus saillants et dont les pourcentages sont les plus significatifs. Cependant, lorsque les commentaires sont assez laconiques comme ceux concernant le CD audio des manuels, j'ai tout de même pris la décision de les citer bien que les pourcentages soient presque négligeables.

A. Mise en Page

Pour le premier volume, en observant les réponses des apprenants de Fujen et de Wenzao, on constate que 6,5% trouvent la mise en page « *vivante, agréable, belle* », et ils sont 7,6% à la trouver « *ordonnée, claire, bonne* ». Il faut cependant signaler que ce sont les élèves de Fujen qui ont fait ces déclarations.

Concernant le second volume, toutes universités confondues, on remarque que pour seulement 1,7% d'apprenants la mise en page est « *ordonnée, claire, bonne* ». En revanche, ils sont 13,8% à la trouver « *vivante, agréable, belle* », ce qui montre que les élèves sont plutôt satisfaits de la mise en page et cela confirme effectivement les déclarations qu'ils avaient faites à la question 22.

B. Impression

Pour le premier ainsi que le second volumes de *Connexions*, le commentaire le plus saillant à propos de l'impression de ce manuel est que celle-ci est « *colorée, vive* » : ils sont 33,7% pour *Connexions 1* et 20,7% pour *Connexions 2*.

Les apprenants de première année sont 3,3% à parler de la « qualité du papier », 2,2% à trouver que l'impression est « *belle* » et 2,2% à apprécier les « *polices de caractères* » employées dans le manuel.

Concernant le second volume, toutes universités confondues, en plus des 20,7% qui écrivent que l'impression du manuel est « *colorée, vive* », ils sont 6,9% à la trouver « *belle* » et 5,2% « *sophistiquée, élégante* ». Il n'y a aucun autre commentaire, cependant il est marquant de voir à quel point ces apprenants sont sensibles au soin apporté à l'impression chez les éditeurs.

C. Iconographie

Le commentaire le plus récurrent à propos de l'iconographie du manuel *Connexions* est le même dans les deux niveaux, à savoir que « *les illustrations et les photos sont nombreuses* ». Chez les débutants ils sont 16,3% à l'avoir écrit et ils sont 19% en deuxième année.

Après un commentaire sur leur nombre, vient ensuite un commentaire sur leur esthétique « *les illustrations et les photos sont belles* » pour 6,5% des apprenants de *Connexions 1* et 5,2% pour *Connexions 2*.

Ils sont enfin 4,3% à trouver en première année que « *les illustrations complètent les textes et inversement* » et 3,4% en seconde année avec *Connexions 2*.

D.Manuel et contenu

Les commentaires sur les points forts de *Connexions* ont été très nombreux, je présente ici les sept commentaires les plus saillants concernant les deux volumes :

CONNEXIONS 1

1 ^{er} rang :	30,4% reflète la vie quotidienne
2 ^{ème} rang :	26,1% le contenu est varié il y a de la culture, les thèmes sont riches, il y a des chansons
3 ^{ème} rang :	19,6% le manuel est vivant, pas ennuyeux, moderne
4 ^{ème} rang :	19,6% le contenu est oral, il y a des dialogues
5 ^{ème} rang :	10,9% le contenu du manuel est utile
6 ^{ème} rang :	8,7% le contenu du manuel est facile
7 ^{ème} rang :	7,6% le manuel est progressif

CONNEXIONS 2

1 ^{er} rang :	58,6% contenu est varié il y a de la culture, les thèmes sont riches, il y a des chansons
2 ^{ème} rang :	29,3% reflète la vie quotidienne
3 ^{ème} rang :	19% le manuel est vivant, pas ennuyeux, moderne
4 ^{ème} rang :	19% le contenu est oral, il y a des dialogues
5 ^{ème} rang :	12,1% les textes (littéraires, articles) sont suffisants
6 ^{ème} rang :	8,6% le contenu du manuel est utile
7 ^{ème} rang :	8,6% les explications grammaticales sont simples, claires, on retrouve les points importants

Il est intéressant de remarquer que certains items changent de place en fonction du niveau des apprenants, et qu'à partir du cinquième rang les commentaires varient. De plus, la lecture des commentaires nous montre certains aspects recherchés par les apprenants selon leur niveau.

Les apprenants de première année sont orientés vers des aspects pragmatiques mais très généraux : le manuel *Connexions 1* a un contenu utile, facile et progressif. Les apprenants de seconde année sont tout aussi pragmatiques mais encore plus concrets dans leurs commentaires, j'impute cela au fait qu'ils ont acquis les bases générales entrant ainsi dans des aspects plus profonds de la langue tout en ayant de nouvelles attentes vis-à-vis du manuel. Ils trouvent que le deuxième volume les contente bien au niveau des textes, que le contenu est utile (tout comme les élèves de première année) et enfin, que les explications grammaticales sont simples, claires leur permettant de retrouver les points importants. Les

élèves ayant écrit ce dernier commentaire se montrent plus autonomes que les autres car ils donnent l'impression de faire davantage attention aux explications du manuel, ils semblent par conséquent moins dépendants du chinois et des explications des professeurs.

E. En fin de manuel

A propos des éléments présents en fin de manuel, considérés par les apprenants considèrent comme étant des points forts du manuel *Connexions*, il n'y a que deux commentaires qui ressortent pour *Connexions 1*, or il s'agit pour chacun d'un pourcentage presque négligeable puisqu'il n'est que de 1,1% dans les deux cas. Les deux commentaires proviennent d'apprenants en première année à l'université Fujen et stipulent que l'on trouve en fin de manuel de la « *conjugaison, des tableaux, et des listes de conjugaison* » et « *des listes de vocabulaire* ».

F.CD

En première année, 7,6% des apprenants jugent que proposer un CD audio ou une cassette est un point fort du manuel, mais uniquement 1,1% pensent que « *l'énonciation des bandes audio est claire et bonne* ». Nous verrons plus tard (Cf.§ 9.11. 2.2) qu'ils sont légèrement plus nombreux à stipuler que l'énonciation des bandes est trop rapide, reprochant par la même occasion qu'il n'y a qu'une seule vitesse proposée.

En seconde année les commentaires sont tout aussi rares, et il y a encore un faible pourcentage de gens (1,7%) pensant que « *l'énonciation des bandes audio est claire et bonne* ». Par ailleurs, un commentaire souligne que le CD est interactif, mais il ne correspond qu'à 1,7% des réponses.

9.11. 1.2. les points faibles de Connexions

Comme précédemment expliqué pour les points forts, pour chaque rubrique, ne sont présentés que les commentaires les plus saillants et dont les pourcentages sont les plus élevés.

A.Mise en Page

En observant les réponses des apprenants de Fujen et de Wenzao à propos du premier volume, on constate que pour 29,3% la mise en page est « *désordonnée* », et ils sont 8,7% à reprocher qu'il n'y a « *pas assez d'espace pour écrire* ». D'ailleurs, ces commentaires se poursuivent chez les apprenants de seconde année qui étudient avec le deuxième volume : 22,6% trouvent la mise en page « *désordonnée* », et 16,1% estiment qu'il n'y a « *pas assez d'espace pour écrire* ». Par ailleurs, 1,1% d'apprenants en première année et 1,6% en deuxième année pensent que la mise en page est « *inesthétique, pas belle, quelconque* ».

Ces commentaires éclairent davantage les pourcentages obtenus à la question 22 qui portait sur la mise en page du manuel. En effet, les apprenants trouvaient qu'elle était seulement « *assez bien* » et nous pouvons désormais peaufiner une esquisse des types de reproches formulés à l'encontre du manuel.

B.Impression

En observant les réponses des apprenants de première année de Fujen et Wenzao, on constate qu'ils sont 8,7% à considérer que la « *police de caractère est trop petite ou trop serrée* », 6,5% que la « *qualité du papier est trop glissante ne permettant pas que l'on écrive sur les pages du manuel* », et enfin, 3,3% à trouver que les couleurs sont « *trop foncées et pas belles* ».

Chez les élèves de deuxième année, c'est également le commentaire : la « *police de caractère est trop petite ou trop serrée* » qui ressort avec 11,3%. En revanche, il n'y a que 3,2% des apprenants disant que la « *qualité du papier est trop glissante ne permettant pas*

que l'on écrive sur les pages du manuel ». Pour finir, ils sont aussi nombreux qu'en première année à trouver que les couleurs sont « *trop foncées et pas belles* ».

Si nous comparons les questions 23 et 24, nous pouvons constater que les commentaires positifs sur l'impression du manuel sont plus nombreux que ceux négatifs.

C.Iconographie

Les commentaires positifs concernant l'iconographie du manuel étaient peu nombreux, ceux négatifs le sont encore moins. En effet, il n'y a que deux commentaires, et ils ne concernent que *Connexions 1* dans la mesure où aucun élève en seconde année n'a fait la moindre critique négative. Les deux commentaires proviennent très précisément d'élèves de première année de Fujen, ils sont 2,2% à déclarer que « *les nombreuses illustrations et photos ne sont pas belles* » et 1,1% que « *les illustrations et photos ne sont pas modernes, elles sont trop vieilles,elles ne reflètent pas la vie quotidienne* ».

D.Manuel et contenu

Les commentaires sur les points faibles de *Connexions* ont également été nombreux, je présente ci-dessous les sept commentaires les plus saillants pour le premier volume de *Connexions* et les huit commentaires les plus saillants pour le second volume :

CONNEXIONS 1	
1 ^{er} rang :	27,2% il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables
2 ^{ème} rang :	12% la progression est inadéquate : trop rapide et/ou trop lente
3 ^{ème} rang :	8,7% les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses, pas classées
4 ^{ème} rang :	8,7% les exercices sont insuffisants, ne sont pas assez nombreux
5 ^{ème} rang :	7,6% il n'y a pas assez de grammaire
6 ^{ème} rang :	6,5% il n'y a pas assez d'exercices de compréhension orale ou d'expression orale
7 ^{ème} rang :	6,5% le contenu difficile pose des problèmes d'interculturel

CONNEXIONS 2

1 ^{er} rang :	27,4% il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables
2 ^{ème} rang :	11,3% le contenu est insuffisant, trop facile, trop basic
3 ^{ème} rang :	11,3% les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses, pas classées
4 ^{ème} rang :	8,1% le manuel ne reflète pas la vie quotidienne
5 ^{ème} rang :	8,1% il n'y a pas assez de culture et d'informations
6 ^{ème} rang :	8,1% le contenu du manuel est trop oral, il y a trop de dialogues
7 ^{ème} rang :	8,1% le contenu difficile pose des problèmes d'interculturel
8 ^{ème} rang :	8,1% les exercices sont insuffisants, ne sont pas assez nombreux

Classés aux mêmes rangs, deux items se retrouvent aussi bien en première qu'en deuxième année. Ainsi, au 1^{er} rang les apprenants sont nombreux à formuler le reproche du manque de classement dans les explications ainsi que dans la présentation grammaticale, ce qui a pour conséquence de ne pas retrouver les points importants. Au 3^{ème} rang, les élèves formulent la critique que les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses et pas classées. Cette critique est très proche de celle classée au premier rang toutefois en apportant un complément d'information : les apprenants sont en demande d'explications approfondies, plus nombreuses et mieux répertoriées.

Par ailleurs, au 7^{ème} rang, on retrouve pour *Connexions 1* et *2* le même item, à savoir que le contenu difficile pose des problèmes d'interculturel. Ce dernier commentaire montre l'importance du rôle du professeur dans un tel cas, car il peut alors servir de médiateur.

E.CD Audio

Les apprenants de deuxième année n'ont pas formulé de commentaire concernant le support audio contrairement aux apprenants de première année. Ces derniers sont 9,8% à trouver que le CD est « *incomplet car tous les textes et le vocabulaire n'y sont pas énoncés, que le contenu audio n'est pas assez riche et qu'il est en désordre par rapport au manuel* ».

3,3% trouvent que « *l'énonciation des bandes audios est trop rapide, il n'y a qu'une seule vitesse d'énonciation* ». Ce dernier commentaire n'est pas surprenant chez des

apprenants débutants et nous le retrouverons chez les débutants des autres universités employant d'autres manuels. Pour terminer, 1,1% déplorent que le CD ne soit pas inclus dans le manuel.

9.11. 2. Français mineur : Panorama et Initial

Je commencerai par faire la présentation des items remarquables des points forts puis faibles de *Panorama*, ensuite, je présenterai ceux concernant *Initial*.

9.11. 2.1. les points forts de Panorama

Je procède pour le manuel *Panorama* de la même façon que pour *Connexions*, je ne conserve donc que les commentaires les plus saillants pour traiter chaque point.

A.Mise en Page

Pour 10,9% des apprenants de première année toutes universités confondues, on retrouve surtout des commentaires tels que la mise en page est « *ordonnée, claire, bonne* ». Ils sont 7,8% à la trouver « *vivante, agréable, belle* ».

Nous constatons que la tendance est exactement la même pour les apprenants de seconde année, qui, pour 16,3%, la trouvent « *ordonnée, claire, bonne* », et 4,7% « *vivante, agréable, belle* ».

B.Impression

Les apprenants de première année utilisant *Panorama* sont 10,9% à trouver que l'impression est « *colorée, vive* », 6,3% « *sophistiquée, élégante* » et enfin, 3,1% qu'elle est « *belle* ».

En seconde année, ils sont 11,6% à dire qu'elle est « *sophistiquée, élégante* » et 9,3% qu'elle est « *colorée, vive* ». Il n'y a, par ailleurs, aucun autre commentaire. Il est possible d'interpréter positivement ou négativement cet absence de commentaire : dans le premier cas il s'agit d'une satisfaction du niveau d'impression du manuel ; dans le second cas, les enquêtés n'ont rien dit pour ne pas dire du mal de *Panorama*.

C. Iconographie

Les apprenants en première année à Chinan et Chiaotung déclarent pour 21,9% d'entre eux que « *les illustrations et les photos sont nombreuses* » dans *Panorama*. Pour 15,6% « *les illustrations et les photos sont belles* ». Ils sont enfin 3,1% à trouver que « *les illustrations complètent les textes et inversement* ». ces commentaires montrent que les apprenants sont sensibles au nombre, à l'esthétisme mais aussi au sens et à l'emploi que l'on peut faire des illustrations et des photos.

En seconde année, l'esthétisme prime sur le nombre car ils sont 18,6% à dire que « *les illustrations et les photos sont belles* » contre 11,6% que « *les illustrations et les photos sont nombreuses* ». Ils sont enfin 4,7% à trouver que « *les illustrations complètent les textes et inversement* ».

D. Manuel et contenu

Voici les commentaires les plus saillants sur les points forts de *Panorama* selon les apprenants de première année, en raison de pourcentages souvent identiques je présente huit commentaires :

PANORAMA F1	
1 ^{er} rang :	20,3% reflète la vie quotidienne
2 ^{ème} rang :	14,1% le manuel est attirant, vivant, pas ennuyeux, moderne
3 ^{ème} rang :	12,5% le manuel est motivant
4 ^{ème} rang :	12,5% le contenu est varié il y a de la culture, les thèmes sont riches, il y a des chansons
5 ^{ème} rang :	10,9% le contenu est oral, il y a des dialogues
6 ^{ème} rang :	9,4% le contenu du manuel est progressif
7 ^{ème} rang :	9,4% les explications et informations sont suffisantes et/ou nombreuses
8 ^{ème} rang :	9,4% les explications grammaticales sont simples, claires, on retrouve les points importants

Les commentaires sur les points forts de *Panorama* selon les apprenants de seconde année sont les suivants :

PANORAMA F 2	
1 ^{er} rang :	20,9% contenu est attirant, vivant, pas ennuyeux, moderne
2 ^{ème} rang :	14% le contenu est varié il y a de la culture, les thèmes sont riches, il y a des chansons
3 ^{ème} rang :	14% le contenu est oral, il y a des dialogues
4 ^{ème} rang :	11,6% il y a de l'humour
5 ^{ème} rang :	11,6% reflète la vie quotidienne
6 ^{ème} rang :	9,3% le contenu du manuel est utile
7 ^{ème} rang :	9,3% les explications grammaticales sont simples, claires, on retrouve les points importants

Il est intéressant de constater que de nombreux items varient de place mais se retrouvent dans les propos des apprenants de première et de deuxième année leur conférant ainsi beaucoup de fiabilité.

Regardons toutefois les points divergents : ceux qui débutent déclarent que le manuel *Panorama* est motivant (au 3^{ème} rang), le contenu du manuel est progressif (au 6^{ème} rang), et que les explications et les informations sont suffisantes et/ou nombreuses (au 7^{ème} rang). Quant aux apprenants en seconde année, ils trouvent qu'il y a de l'humour (au 4^{ème} rang), et que le contenu du manuel est utile (au 6^{ème} rang). Les commentaires des apprenants de première année montrent que le manuel correspond bien aux besoins de débutants, et lorsque ces derniers prennent davantage d'assurance après une année d'étude, ils sont sensibles à l'humour et à l'utilité contenus dans leur manuel. Pour conclure, ces apprenants semblent ressentir du plaisir à étudier à l'aide de ce manuel.

E.En fin de manuel

En observant les réponses, nous constatons immédiatement qu'il n'y a pas le moindre commentaire sur la fin du manuel *Panorama* chez les apprenants de seconde année, alors que ceux de première année ont fait des commentaires sur ce qu'ils jugeaient comme étant des points positifs dans ce manuel. Ils sont 15,6% à apprécier d'y trouver « *de la conjugaison et des tableaux de conjugaison* », 10,9% de « *la grammaire, des tableaux de grammaire* », 10,9% des « *listes de vocabulaire* » et 10,9% des « *listes de vocabulaire avec traduction* ».

F.CD

Il n'y a pas le moindre commentaire positif concernant le support audio du manuel *Panorama*, en revanche nous verrons ci-après (Cf.§ **3.11. 2.2., E**) qu'il y a un peu plus de commentaires négatifs à propos du CD de ce manuel.

9.11. 2.2. les points faibles de Panorama

Je procède pour les points faibles du manuel *Panorama* de la même façon que pour *Connexions*, je ne conserve donc que les commentaires les plus saillants pour traiter chaque point.

A.Mise en Page

La mise en page « *désordonnée* » (19,4%) est le commentaire le plus récurrent chez les apprenants de première année toutes universités confondues. Cette critique apparaît également chez 18,6% des apprenants de seconde année toutes universités confondues.

De plus, il y a uniquement 1,6% déclarant qu'il n'y a « *pas assez d'espace pour écrire* » sur le manuel en première année, et ils deviennent 7% en deuxième année.

A la question 22 nous avons vu que les apprenants trouvaient la mise page du manuel « assez bien », les commentaires libres de cette question ouverte nous montrent

concrètement que *Panorama* serait mieux perçu si l'agencement des contenus du manuel était amélioré.

B.Impression

Il est très intéressant de remarquer que parmi les apprenants de première année, l'unique reproche formulé par 4,8% des apprenants est la « *police de caractère trop petite* ».

En revanche, les apprenants de deuxième année formulent davantage de critiques : 4,7% considèrent que la « *police de caractère est trop petite ou trop serrée* », 2,3% que la « *qualité du papier est trop glissante ne permettant pas que l'on écrive sur les pages du manuel* ». Et enfin, ils sont 2,3% à trouver que les couleurs sont « *trop foncées et pas belles* ». Pour quelles raisons les critiques négatives sont-elles plus nombreuses chez les apprenants ayant effectué plus d'un an d'études de français ? J'avance l'hypothèse que les critiques négatives chez les apprenants de deuxième année sont plus nombreuses en raison d'une certaine lassitude du manuel.

C.Iconographie

En première année aucun apprenant n'écrit le moindre commentaire sur l'iconographie de *Panorama*. Et en ce qui concerne les apprenants de deuxième année, il n'y a que 2,3% d'apprenants provenant de l'université Chiaotung déclarant que « *les illustrations et photos ne sont pas modernes, elles sont trop vieilles, elles ne reflètent pas la vie quotidienne* ». Le faible nombre de commentaires négatifs sur l'iconographie de *Panorama* suggère que les apprenants en sont satisfaits.

D.Manuel et contenu

Les commentaires sur les points faibles de *Panorama* ont également été nombreux, je présente ci-dessous les huit commentaires les plus saillants chez les débutants ainsi que les neuf commentaires les plus significatifs chez les élèves de seconde année :

PANORAMA F1	
1 ^{er} rang :	16,1% le manuel est en français, alors il n'y a pas de chinois (ou d'anglais)
2 ^{ème} rang :	16,1% il n'y a pas assez de phonétique et d'exercices de prononciation
3 ^{ème} rang :	12,9% le contenu n'est pas assez approfondi et est difficile
4 ^{ème} rang :	12,9% il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables
5 ^{ème} rang :	11,3% les exercices sont insuffisants, ne sont pas assez nombreux
6 ^{ème} rang :	6,5% les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses, pas classées
7 ^{ème} rang :	4,8% il n'y a pas assez de transcription phonétique du vocabulaire
8 ^{ème} rang :	4,8% le manuel ne permet pas d'apprendre en auto-apprentissage

PANORAMA F 2	
1 ^{er} rang :	25,6% les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses, pas classées
2 ^{ème} rang :	18,6% il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables
3 ^{ème} rang :	16,3% le manuel est trop cher
4 ^{ème} rang :	11,6% les explications et informations sont insuffisantes
5 ^{ème} rang :	11,6% il n'y a pas assez de vocabulaire
6 ^{ème} rang :	7% la progression est inadéquate : trop rapide et/ou trop lente
7 ^{ème} rang :	7% il n'y a pas assez de dialogues (ils sont trop courts)
8 ^{ème} rang :	7% il n'y a pas de rangement (classement) du vocabulaire
9 ^{ème} rang :	7% les exercices sont insuffisants et pas assez nombreux

La lecture des points forts du manuel nous a indiqué que les apprenants interrogés ont une bonne perception de leur manuel, cependant, concernant les points faibles, des items se retrouvent en commun chez les deux niveaux. Ainsi, ils reprochent au manuel son manque de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables. Ils formulent également la critique que les explications

grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses et pas classées. Ces deux reproches ont aussi été formulés par les apprenants employant *Connexions*, faisant surgir un problème récurrent chez nos éditeurs et concepteurs français. Il semblerait qu'en reprochant aux manuels d'avoir une mise en page « désordonnée », les apprenants taiwanais expriment le désir d'un contenu plus clair, moins riche, moins éclaté, ils recherchent en fin de compte une page classique et épurée comme ils trouvaient dans leurs manuels de chinois à l'école primaire.

E.CD Audio

Les apprenants de première année sont 9,7% à trouver que le CD est « *incomplet car tous les textes et le vocabulaire n'y sont pas énoncés, que le contenu audio n'est pas assez riche et qu'il est en désordre par rapport au manuel* », et ils sont 2,3% à le déplorer également en seconde année.

Toujours en première année, ils sont 1,6% à regretter que le CD ne soit pas inclus dans le manuel et 1,6% que l'énonciation du CD soit aussi rapide. Aucun apprenant ne formule de tels reproches en seconde année, par contre, ils sont 2,3% à trouver que le « *CD est trop cher* ». Il est vrai que Panorama propose à côté du manuel un support audio, tandis que des parutions plus récentes telles que *Alors ?*¹⁷⁹ ou *Latitudes 1*¹⁸⁰ offrent systématiquement un CD audio inclus.

9.11. 2.3. les points forts d'Initial

Il faut signaler que 8% d'apprenants ont déclaré ne pas trouver de points faibles au manuel *Initial* alors qu'ils ont expliqué les points forts de celui-ci, suggérant ainsi qu'ils jugent ce manuel très bien. Toutefois, certains apprenants ont tout de même détecté dans les différentes rubriques des points faibles.

¹⁷⁹ M. Di Giura & J.-C. Beacco, (2007), *Alors ?, méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, CD Audio inclus, éditions Didier.

¹⁸⁰ R. Mérieux & Y. Loiseau, (2008), *Latitudes 1, méthode de français*, deux CD Audio inclus, éditions Didier.

A.Mise en Page

Aux universités Taiwan et I-Shou, 14,2% des apprenants de première année trouvent que la mise en page est « *ordonnée, claire, bonne* ». Ils sont 3,8% à la trouver « *vivante, agréable, belle* ». Il convient de signaler que ce sont très majoritairement les apprenants de l'université Taiwan qui ont fait ces commentaires, même si ces derniers déclaraient à la question 22 que la mise en page était « *assez bien* ».

Rappelons toutefois que ce manuel est le seul à avoir obtenu les pourcentages les plus élevés pour la rubrique « *bien* ».

B.Impression

Ce manuel n'attire que deux types de commentaires, le plus saillant consiste à trouver l'impression du manuel « *colorée, vive* » (15,1%) et « *belle* » pour 5,7% d'apprenants. Nous verrons ci-après (Cf. § 9.11. 2.4., B) que les commentaires négatifs ne sont guère plus prolixes.

C.Iconographie

Concernant le manuel *Initial*, toutes universités confondues, les commentaires sont brefs mais on constate que 7,5% des apprenants déclarent que « *les illustrations et les photos sont nombreuses* ». Pour 6,6% « *les illustrations complètent les textes et inversement* », et enfin, pour 5,7% « *les illustrations et les photos sont belles* ».

D. Manuel et contenu

Voici les sept commentaires les plus significatifs sur les points forts du manuel *Initial* :

INITIAL	
1 ^{er} rang :	21,7% reflète la vie quotidienne
2 ^{ème} rang :	19,8% le contenu du manuel est progressif
3 ^{ème} rang :	17% le contenu est oral, il y a des dialogues
4 ^{ème} rang :	12,3% le contenu du manuel est utile

5 ^{ème} rang :	11,3% le contenu du manuel est facile
6 ^{ème} rang :	9,4% le manuel est motivant
7 ^{ème} rang :	9,4% le contenu du manuel est varié, il y a de la culture, les thèmes sont riches, il y a des chansons

Le manuel *Initial* semble très apprécié, nous l'avons remarqué dans les questions fermées du questionnaire, mais cette question ouverte nous le confirme. Les items situés du premier au sixième rang se retrouvent également pour *Connexions* et *Panorama*. En revanche, c'est la première fois qu'apparaît au 7^{ème} rang le commentaire stipulant que le contenu est varié, qu'il y a de la culture, les thèmes sont riches et qu'il y a des chansons. Ces éléments sont pourtant bien présents dans les autres manuels mais ils ne sont peut-être pas aussi bien mis en évidence. De plus, il est possible que l'enseignant les exploite davantage dans son cours, si bien que les apprenants y prêtent vraiment attention.

E.En fin de manuel

A propos des éléments présents à la fin du manuel *Initial* et que les apprenants considèrent comme étant des points forts, il n'y a qu'un seul et même commentaire qui a été formulé par deux apprenants provenant pour l'un de l'université Taiwan et l'autre d'I-Shou. Ainsi, 1,9% déclarent que proposer en fin de manuel « *des listes de vocabulaire* » est un point fort.

F.CD

Pour 9,4% des apprenants, le fait que le manuel propose un support audio sous forme de CD ou de cassette est un point fort. Par ailleurs, 5,7% précisent qu'il s'agit d'un CD interactif. Il est indéniable qu'avec l'étendue des TICE, tout manuel proposant des outils ainsi que des supports audios et vidéos est très bien perçu par les apprenants.

9.11. 2.4. les points faibles d'Initial

La méthodologie employée est la même que celle utilisée pour les manuels *Connexions* et *Panorama* : je conserve uniquement les commentaires les plus saillants.

A.Mise en Page

13% des apprenants de première année des universités Taiwan et I-Shou, trouvent que la mise en page est « *désordonnée* ». Ils sont 4% à estimer qu'il n'y a « *pas assez d'espace pour écrire* » directement sur les pages du manuel. Et, enfin, 2% pensent que la mise en page est « *inesthétique, pas belle, quelconque* ».

Même si à la question n°22 les apprenants déclaraient majoritairement que la mise en page était « *bien* », n'oublions pas que les pourcentages de la rubrique « *assez bien* » étaient très élevés, et un pourcentage non négligeable d'apprenants trouvaient que la mise en page de ce manuel était « *passable* », nous avons donc désormais de nouvelles précisions sur les points faibles de la mise en page de ce manuel.

Rappelons toutefois que ce manuel est le seul à avoir obtenu les pourcentages les plus élevés pour la rubrique « *bien* ».

B.Impression

Les commentaires négatifs sur l'impression du manuel *Initial* sont succincts ; toutefois, notons que 5% considèrent que la « *police de caractère est trop petite ou trop serrée* », 3% que la « *qualité du papier est trop glissante ne permettant pas que l'on écrive sur les pages du manuel* ». Et enfin, ils sont 1% à trouver que les couleurs sont « *trop foncées et pas belles* ».

Ce petit nombre de commentaires n'est pas surprenant dans la mesure où *Initial* semble satisfaire les apprenants. Rappelons qu'à la question n°13, les élèves trouvent que ce manuel est « *très motivant* », à la question n°15 que les dialogues et les situations du manuel reflètent la vie quotidienne, à la question n°19 que les bilans et les exercices

permettent de s'autoévaluer, ou encore à la question n°22 que la mise en page est bonne, *Initial* est bien apprécié par les étudiants.

C. Iconographie

Concernant le manuel *Initial*, aucun apprenant de l'université I-Shou n'a fait le moindre commentaire, cependant il y a un commentaire correspondant à chaque entrée thématique à l'université Taiwan : 1% déclare que « *les illustrations et photos ne sont pas assez nombreuses* », 1% que « *les nombreuses illustrations et photos ne sont pas belles* » et 1% que « *les illustrations et photos ne sont pas modernes, elles sont trop vieilles, elles ne reflètent pas la vie quotidienne* ».

Ces pourcentages sont si faibles qu'ils ne peuvent être considérés en aucun cas comme représentatif de l'opinion générale des apprenants.

D. Manuel et contenu

Voici les huit commentaires les plus significatifs sur les points faibles du manuel

Initial :

INITIAL	
1 ^{er} rang :	17% il n'y a pas de système de classement dans les explications et la présentation grammaticale, les points essentiels restant introuvables
2 ^{ème} rang :	12% il n'y a pas assez de vocabulaire
3 ^{ème} rang :	7% il n'y a pas assez de culture et d'informations
4 ^{ème} rang :	7% les exercices sont insuffisants, ne sont pas assez nombreux
5 ^{ème} rang :	7% il n'y a pas assez de phonétique et d'exercices de prononciation
6 ^{ème} rang :	6% les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses, pas classées
7 ^{ème} rang :	6% il n'y a pas assez de transcription phonétique du vocabulaire
8 ^{ème} rang :	5% le manuel ne permet pas d'apprendre en auto-apprentissage

A la lecture de ces items, nous constatons immédiatement que les points faibles d'*Initial* font échos à ceux des autres manuels. Ceci indique que les apprenants taiwanais,

bien qu'étudiant dans des universités et des villes différentes, et utilisant des manuels différents, ont une même perception des défauts de leurs manuels.

E.CD Audio

Pour 10% des apprenants le CD est « incomplet » ils expliquent précisément que tous les textes et le vocabulaire n'y sont pas énoncés, que le contenu audio n'est pas assez riche et qu'il est en désordre par rapport au manuel.

5% des apprenants soulèvent également un problème de compatibilité des systèmes de lecture du CD avec leur ordinateur.

3% trouvent que « l'énonciation des bandes audios est trop rapide » reprochant qu'il n'y ait « qu'une seule vitesse d'énonciation ». Ce dernier commentaire n'est pas surprenant chez des apprenants débutants qui doivent faire un réel effort pour saisir les sons de la nouvelle langue qu'ils apprennent.

Pour terminer, 2% déplorent que le CD ne soit pas inclus dans le manuel. A propos de ce dernier point, récemment, les maisons d'éditions font de plus en plus attention à proposer systématiquement un CD avec le manuel.

9.11. 3. Bilan comparatif

Les manuels sont dans l'ensemble très bien perçus par les apprenants taiwainais, par contre certaines critiques récurrentes concernant le « *manque de classement dans les explications et la présentation grammaticale faisant que les points essentiels restent introuvables* », ou encore que « *les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses et pas classées* », ne doivent pas être négligées. Elles indiquent que les concepteurs de manuel devraient fournir des explications plus approfondies, plus nombreuses et mieux répertoriées.

Si ce n'est pas le cas, en tant qu'enseignants nous devons passer du temps à parfaitement connaître le fonctionnement du manuel pour pallier les problèmes des apprenants. Nous devons aussi savoir précisément où se situent les éléments (grammaticaux, lexicaux, etc.) présents et quels sont ceux absents afin d'améliorer leur apprentissage. Et enfin, ne pas omettre de leur faire une brève présentation du fonctionnement de leur manuel en début d'année.

9.12. Synthèse générale et propositions didactiques

Après avoir exposé deux grilles d'analyse de manuels et l'ensemble des critiques émises par les enquêtés à propos des manuels qu'ils utilisent, il convient de revenir sur certains aspects. L'iconographie d'un manuel est importante, les apprenants en ont d'ailleurs parlé de façon positive ou négative. Je pense notamment que les photographies des manuels peuvent conforter des stéréotypes ou, au contraire, ne répondront pas aux attentes stéréotypées des apprenants ce qui, en fin de compte, aura des conséquences sur la perception qu'ils auront du manuel. Il semble donc nécessaire de mener en classe un travail sur les représentations et les stéréotypes à partir des contenus iconographiques des manuels.

9.12.1. De la nécessité de mener en classe un travail sur les représentations

Il est ici indéniable que les représentations et les stéréotypes jouent un rôle fondamental dans l'appréciation de ces deux volumes. Les stéréotypes se transmettent de génération en génération et évoluent très lentement, ils sont l'héritage ou le fruit d'un inconscient collectif. Nous pensons qu'il est important et fort intéressant de mener en classe un travail à propos des stéréotypes. En effet, tout comme l'indique Porcher (1995 : 64-65) :

« Il n'existe pas de stéréotypes sans fondement, d'abord parce qu'un stéréotype est une vue partielle, et donc relativement fautive de la réalité mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural ».

Il s'agit de prendre en compte sérieusement *« les stéréotypes qui de par leur nature de représentations figées, enferment l'Autre dans une pseudo-connaissance »* (Cuq, 2003 : 216), en amenant les apprenants à les relativiser par la stratégie des regards-croisés, le but étant finalement de construire une authentique compétence interculturelle.

Je pense notamment que les photographies du manuel sont propices à instaurer cette stratégie des regards-croisés et peuvent servir de supports et de points de départ pour une activité didactique. De surcroît, il faut que l'enseignant soit attentif et capable de repérer les photographies du manuel confortant des stéréotypes ou, au contraire, celles qui ne répondront pas aux attentes stéréotypées des apprenants.

9.12.1.1. Les représentations des étudiants taiwanais

Comme le souligne Moore (2007 : 10) *« une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens ».*

Représentation et stéréotype sont liés. En effet, un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité qui réduit celle-ci à un trait, le stéréotype ne représente qu'un aspect de la réalité considérée. Pour Porcher (1995 : 64) *« le stéréotype est une représentation partielle appauvrissant la réalité »*, et même s'il est vain de vouloir lutter contre les stéréotypes, il est essentiel d'initier au sein de la classe de langue un travail sur les représentations en partant ou en s'appuyant sur les stéréotypes.

En ce qui concerne les motivations et représentations des apprenants taiwanais à propos de la France et des Français, les travaux de Chaubet & Monier (1996), Chi (2004) et

Dreyer (2006) nous précisent les motivations et les représentations de ces apprenants de français. Ils observent à travers les représentations des étudiants taiwanais, une attitude francophile et des représentations de la France sur-idéalisées. Il est notamment constaté dans l'enquête de Chi (2004 : 316) que les représentations considérées comme stéréotypées et simplistes sont bien souvent neutres ou positives : l'auteure indique dans ses travaux un pourcentage très faible de représentations de type péjoratif (4,3%), mais 95% des mots (ou expressions) donnés par les enquêtés relèvent de représentations neutres ou positives.

En résumé, la France est avant tout symbolisée par ses « beaux monuments » ou des lieux emblématiques. Ainsi, la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le Louvre, les Châteaux de la Loire ou Paris sont les monuments ou les lieux les plus fréquemment évoqués. On trouve ensuite, la gastronomie (le vin, les fromages, etc...), l'art, la mode (les vêtements, le luxe, etc...) et les parfums.

Notons, également que d'après les relevés lexicographiques de Chi et Dreyer dans les réponses des étudiants taiwanais, les mots « café » ou « terrasse de café » attirent également l'attention de ces chercheurs. D'ailleurs, selon Chi, ce sont des aspects attractifs et exotiques pour la culture chinoise qui sont déjà introduits dans le système local de valeurs ; de plus, ces représentations « *résultent davantage d'un processus de reproduction des représentations culturelles que cognitives* » (Chi, 2004 : 315).

Signalons enfin, que selon tous ces travaux, les apprenants taiwanais trouvent majoritairement que la France ou les Français sont « romantiques ». Les Français eux, sont considérés comme étant avant tout « romantiques », « ayant bon goût », puis « ayant une bonne qualité de vie » etc...

Considérons à présent nos propres résultats d'enquête et notre analyse iconographique de *Connexions 1&2*, nous rappelons que nous ne nous attacherons pas uniquement aux représentations de la France mais aussi à celles qui concernent la francophonie.

9.12.1.2. Travailler sur les représentations de la grammaire chez l'apprenant

La démarche de la grammaire textuelle et contextuelle semble la plus pertinente car les apprenants peuvent acquérir la grammaire en contexte de communication.

Nos apprenants sont la plupart du temps peu motivés, et ont des représentations sur la grammaire les inhibant parfois jusqu'à les placer en condition d'échec. En tant qu'enseignants, nous devrions leur faire prendre conscience des représentations qu'ils ont de la grammaire française.

Les enseignants pourraient aider les apprenants à relativiser leurs représentations par la stratégie des regards-croisés, qui consiste d'un point de vue pédagogique à « *les utiliser comme aiguillon motivationnel, comme point de départ d'un apprentissage qui les dépasse en les situant* » (Porcher 1995 : 65).

Je propose un travail en quatre étapes¹⁸¹ :

- Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des « mots associés »¹⁸² : par exemple, les apprenants doivent réfléchir en petit groupe de trois ou quatre, trouver et noter tous les mots qu'ils associent à la « grammaire française ». Ces mots constituent le point de départ de la réflexion et de l'analyse sur les connaissances des apprenants et de leurs représentations. Ils sont invités à dresser une liste des mots, à les analyser et les classer. Ce travail d'analyse et de classement doit permettre une première mise à distance des représentations exprimées.

- La deuxième étape se fait en classe entière, il s'agit de restituer à l'ensemble de la classe les résultats des petits groupes et de faire une discussion en commun. Cette étape va aider les apprenants à réfléchir sur leur propre appréhension de la grammaire française leur permettant ainsi une seconde mise en distance de leurs propres représentations.

¹⁸¹ Cette proposition est inspirée par les activités de N. Muller & J.-F. De Pietro 2007, « *Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue* », in Moore D. (Coord.), *op.cité*, 51-64.

¹⁸² Selon N. Muller & J.-F. De Pietro 2007, p.58) « *malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement appréhendable, non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse* ».

- La troisième étape propose aux apprenants de comparer les langues française et chinoise, mais aussi française et anglaise. Ainsi, il conviendrait de faire ponctuellement le point sur ce qui a été étudié. Cependant, avant d'aborder un point de grammaire nouveau, il serait possible de faire émerger, sous forme de discussion, l'idée qu'ils ont du point qu'ils vont étudier. Puis, quelques séances plus tard, mais avant de terminer une séquence didactique, il conviendrait de constater l'évolution de leurs stéréotypes sur le point de grammaire.

Il s'agit ici, d'amener les apprenants à poursuivre la discussion engagée en classe avant le début de la séquence, et de leur donner la possibilité, tout au long des semaines, de prendre du recul sur leur façon d'apprendre la grammaire, et de voir par quelles difficultés ils passent. Ils se rendront compte qu'ils ne sont pas isolés et pourront confronter leur désarroi avec leurs enseignants et camarades.

- La quatrième étape, permet à tout le monde de pointer les problèmes, de soulever des blocages et de trouver des solutions aux difficultés.

En effet, certains élèves peuvent exprimer leur désarroi face à un point grammatical, mais d'autres peuvent avoir dépassé le blocage, et être désormais capable d'expliquer la façon dont ils ont procédé pour le surmonter. Les élèves qui pensent ne pas pouvoir surmonter les difficultés vont ainsi trouver des solutions, car il s'agit dans certains cas d'une mauvaise stratégie d'apprentissage, et dans d'autres, d'une mauvaise compréhension d'un point grammatical sur lequel il est toujours possible de revenir.

Cette dernière étape doit permettre à l'apprenant de faire un travail sur ses propres mécanismes d'appréhension de la grammaire française, de favoriser un apprentissage plus serein et qui sera source de motivation en regard de la langue française.

9.12.2. Travailler sur les stéréotypes à l'aide des manuels

Le travail sur les stéréotypes peut être mené en les faisant surgir lors de diverses activités de classe. D'ailleurs, nous venons de voir que nous pouvons les mettre en évidence lors de l'apprentissage de la grammaire. En outre, il est tout à fait possible de travailler les

stéréotypes à l'aide des manuels. Dans la mesure où j'ai effectué une analyse des manuels *Connexions*, *Panorama* et *Initial* dans la présente section (cf. Chapitre 8), je propose de revenir sur les résultats de l'analyse iconographique de *Connexions* volumes 1 et 2 pour pouvoir faire une proposition d'activité permettant de mettre en exergue les stéréotypes du manuel ainsi que des apprenants.

9.12..2.1. Résultats de l'enquête et analyse iconographique de *Connexions 1&2*

Les déclarations des étudiants enquêtés¹⁸³ ayant *Connexions 1*, indiquent que 75% d'entre-eux pensent que les photos sont en adéquation avec l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie contre 22,8%.

En ce qui concerne *Connexions 2*, 62,2% des enquêtés considèrent que l'iconographie est en adéquation avec leurs représentations. Toutefois, 35,1% des étudiants interrogés pensent que les photos et les images du manuel ne représentent pas l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie.

Cela signifie que les choix éditoriaux de l'iconographie de ce premier niveau correspondent aux représentations des débutants. Les analyses révèlent que le pourcentage d'inadéquation est moins élevé pour le niveau 1 que pour le niveau 2 de *Connexions*. Pour comprendre ces pourcentages il est pertinent de se tourner vers l'analyse du manuel, ainsi dans *Connexions 1* nous avons relevé 71 photos montrant des personnes dans des situations de la vie quotidienne, il y a 20 photos présentant les fêtes, les loisirs, le folklore et la nourriture. De plus, nous avons totalisé 41 photos de sites culturels, de monuments et de lieux emblématiques.

J'ai relevé dans *Connexions 2*, 66 photos montrant des personnes dans des situations de la vie quotidienne, il n'y a pas de photographies présentant les fêtes, les loisirs ou le folklore. Par contre le manuel traitant des thématiques relatives à l'art, nous avons remarqué qu'il y avait 9 reproductions d'œuvres d'arts modernes et 4 photographies de musées. D'autres thèmes étant liés à la vie quotidienne ou à des faits de sociétés, nous

¹⁸³ Cf. Troisième section, chapitre 9, § 9.9.

avons constaté qu'il y avait 60 photos reflétant des objets de la vie quotidienne (publicités, nourriture, immobilier, moyens de transports, etc...). Pour finir, nous avons relevé 21 photographies de monuments et de lieux emblématiques. A ce propos, à l'inverse de *Connexions 1*, il y a uniquement 2 photographies montrant des monuments célèbres de France.

Cette analyse révèle que *Connexions 1* présente davantage de photos concernant une France rayonnante correspondant aux stéréotypes des apprenants taiwanais : il y a de « beaux monuments » français (la Tour Eiffel, le pont d'Avignon, le Mont-Saint-Michel, le château de Chambord, le château d'Angers etc...), quelques paysages naturels ou urbains (le Mont Blanc, une ruelle d'Angers, du Vieux Nice ou de Strasbourg), des photographies de la vie quotidienne comme une terrasse de café ou bien illustrant le contenu communicationnel et mettant en scène par exemple, des hommes et des femmes se saluant ou se faisant la bise, des étudiants de diverses nationalités se présentant les uns aux autres dans une classe de FLE à Paris, etc...

Finalement, l'analyse générale a montré que ce premier volume est très agréable à feuilleter, et que les dessins et les photographies, très colorés, donnent une impression de convivialité. A noter toutefois que la diversité culturelle et ethnique de la France n'est pratiquement pas visible dans *Connexions 1*.

Pour terminer, la francophonie exposée dans la double page de *civilisation*, est représentée à travers 7 photographies : le Luxembourg, l'Algérie, Madagascar, et le Canada sont restreints à des présentations de type « carte postale urbaine » d'une de leurs villes, par exemple le Vieux Québec a été sélectionné pour le Canada ; le Sénégal est représenté par une belle et souriante marchande de poisson en habit traditionnel sur un marché ; le Vietnam ainsi que le Vanuatu sont quant à eux réduits à la « carte postale de paysage » le premier avec la Baie d'Halong et le second par une île paradisiaque entourée d'une mer aux eaux turquoise.

Nous concluons cet exposé en disant que *Connexions 1* est un manuel à la mise en page « esthétique » digne d'un magazine puisque même le papier glacé en rappelle le contact ! Les choix éditoriaux sont influencés par l'envie de plaire aux apprenants : ce manuel présente en fin de compte de belles photographies et illustrations renvoyant à des images certes positives, mais trop réductrices par rapport à la réalité. En effet, les photographies abondent dans le sens des images stéréotypées « universelles » que l'on a de la France et de la francophonie.

Par ailleurs, l'examen du deuxième volume nous a montré que, bien qu'ayant toujours une mise en page esthétique, celui-ci est moins coloré et atténue l'impression de convivialité du premier volume. Par ailleurs, la diversité culturelle et ethnique de la France est encore quasiment absente.

Les photographies et les iconographies dans *Connexions 2* sont particulièrement récentes (mis à part deux datant de 1905 et de 1931) et reflètent la vie quotidienne des Français. D'après notre analyse, il y a un nombre important de photographies mettant en scène des personnes toutes présentées dans des situations très banales (au téléphone, à vélo dans une rue parisienne, discutant au travail ou à la maison, faisant le ménage, etc...). Ces photographies se révèlent précisément peut-être trop réalistes et concrètes, elles ne font en aucun cas « rêver », à l'inverse des images stéréotypées et esthétisantes de *Connexions 1*.

En outre, les thématiques des unités de ce second volume sont entre autres axées sur l'art, la culture et la mode, thèmes forts appréciés par les apprenants taiwanais. Il serait par conséquent logique de trouver peu d'étudiants insatisfaits, pourtant 35,1% d'entre-eux pensent que les photos et les images de *Connexions 2* ne correspondent pas à l'idée qu'ils se font de la France et de la francophonie.

Un examen plus approfondi des images a révélé que celles-ci ne font qu'illustrer le contenu ou servent à déclencher des activités langagières. Par exemple, si l'on prend la double page de *civilisation* sur la mode dans *Connexions 2* (p. 118-119), il y a trois

photographies d'hommes portant des vêtements de styles différents, assez ordinaires dans la mesure où l'on pourrait parfaitement les croiser dans la rue. En outre, en arrière-plan de cette double page, la haute couture est évoquée par l'intermédiaire d'un atelier caché à 95% par une des photographies des trois hommes et d'un article extrait du magazine *Elle* et illustré en son milieu par un dessin. Dans l'atelier, on aperçoit un simple morceau de tissu blanc posé sur une table de travail et un mannequin en matière moulée sur lequel on a drapé le même tissu blanc de façon à créer l'illusion d'une robe. De plus, le dessin illustratif est une caricature des défilés de mode : le mannequin défilant sur le podium porte une botte sur la tête et une personne dans l'assistance s'extasie là-dessus, bien entendu ce dessin illustre parfaitement le ton sarcastique de l'article. Mais les apprenants taiwanais, filles ou garçons, très sensibles à la question de la mode, sont habitués à d'autres types d'images ; celles proposées par *Connexions 2* sont par conséquent en rupture avec leurs représentations de la mode et surtout de la haute couture.

9.12.2.2. Propositions d'activités

Les stéréotypes ne devant pas être négligés puisqu'ils font partie du capital social et culturel, je propose de reprendre encore l'idée de Porcher (1995 : 65) qui conseille « *de les utiliser comme aiguillon motivationnel* » et de réadapter la proposition d'activité de Muller et De Pietro (2007)¹⁸⁴.

Je propose par exemple de prendre la double page de *civilisation* sur la mode dans *Connexions 2* (p. 118-119) ou celle sur la « francophonie » dans *Connexions 1* (p. 128-129). Il s'agira dans un premier temps de faire émerger les représentations des apprenants en leur demandant d'observer les photographies et le dessin de ces pages puis de « *"Travailler" ces représentations, afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité, afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi, de l'altérité et du monde* » (Muller & De Pietro 2007, p.57).

¹⁸⁴ *Op.cité*, 51-64.

Concernant la mode, l'objectif est par exemple, de comparer les photographies du manuel, à celles d'un magazine de mode français et d'un autre taiwanais. Dans la continuité des propositions de Dreyer (*op.Cit*, p.395) nous pensons que l'observation des postures, des modèles, des couleurs pourront permettre la prise de conscience des enjeux de la mode et mettre l'accent sur la décentration par rapport aux représentations sociales des apprenants taiwanais. Dreyer (*op.Cit*, p.395) propose aussi d'exploiter la mode comme activité de classe et suggère que « *l'étude sémiotique conduite en classe de l'édition chinoise de magazines de mode français, met en relief par exemple leur sinisation progressive (présence de modèles taiwanais, postures des modèles répondant plus spécifiquement aux habitudes taiwanaises)* ».

Concernant la francophonie, fortement inspirée par les activités de Muller & De Pietro 2007, p.57-58) dont les propositions s'inscrivent dans la lignée des travaux de Zarate (1993, p.189), nous proposons également un travail en diverses étapes articulées ; nous reprendrons donc à notre compte certaines formulations de ces auteurs :

- Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des « mots associés »¹⁸⁵ : par exemple, les apprenants doivent réfléchir individuellement, trouver et noter tous les mots qu'ils associent à la « Francophonie ». Ces mots constitueront le point de départ de la réflexion et de l'analyse sur les connaissances des apprenants et de leurs représentations concernant la francophonie.

- La deuxième étape consiste en un travail de ces mots exprimés individuellement et leur confrontation avec ceux de leurs camarades : les apprenants se répartissent en petits groupes. Ils doivent tout d'abord comparer les listes, puis analyser et classer les mots. Ils sont invités à faire ce travail en étant guidés par une question à laquelle ils devront

¹⁸⁵ Selon N. Muller & J.-F. De Pietro 2007, p.58) « *malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement appréhendable, non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse* ».

également répondre : Pouvez-vous définir les images des pays francophones qui émergent des mots, en fonction de ce que vous avez relevé ?

Ce travail d'analyse et de classement doit permettre une première mise à distance des représentations exprimées.

- La troisième étape : il s'agit de restituer à l'ensemble de la classe les résultats obtenus en petits groupes et de conduire une discussion en commun.

Cette étape va aider les apprenants à réfléchir sur leur propre appréhension du monde de la francophonie et aux images ou stéréotypes qui en découlent. Ils pourront les confronter aux perceptions de leurs camarades, cela leur permettra ainsi une seconde mise en distance de leurs propres représentations.

- La quatrième étape clôt l'activité : après avoir discuté et écouté les divers groupes, les apprenants doivent composer un petit texte personnel. Nous pensons que ce travail peut se faire en classe ou à la maison, il sera relevé et corrigé par l'enseignant. Le sujet de la composition étant : Que pensez-vous des images sur la francophonie après notre discussion ? Correspondent-elles à l'image que vous vous en faisiez avant la discussion ?

Il s'agit ici, d'amener l'apprenant à synthétiser et analyser la discussion engagée en classe. L'apprenant pourra ainsi mener une réflexion plus profonde sur les images ou les stéréotypes, s'interroger et relativiser ses propres représentations.

Ces propositions nous l'espérons, permettront à l'apprenant de faire un travail sur ses propres mécanismes d'appréhension de l'autre, et de favoriser l'apprentissage en contribuant à l'« (...) *approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir* » Zarate (1993, p.189).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans la première section de cette thèse, j'ai commencé par faire une présentation de l'île de Taiwan, son histoire, ses différentes politiques linguistiques selon les périodes historiques, et son système éducatif.

J'ai ensuite poursuivi en expliquant la préparation de l'enquête, puis j'ai présenté les institutions qui ont accepté de m'accueillir ainsi que le déroulement et les conditions de l'enquête. J'ai, bien entendu, exposé mes choix méthodologiques pour élaborer le corpus de cette thèse, et expliqué les raisons du choix de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants taiwanais, et de l'entretien semi-dirigé pour m'adresser aux enseignants.

Cette première section a donc présenté les cadres contextuel, méthodologique et théorique de l'enquête. **Elle peut également permettre à d'autres étudiants-chercheurs d'observer la façon dont j'ai préparé mon terrain d'enquête, et ainsi d'en tirer profit.** En outre, le fait d'avoir pu me rendre dans autant d'universités sans avoir à la base de nombreuses relations sur place, avoir obtenu 14 entretiens avec des enseignants qui pour la grande majorité ne me connaissaient pas, a été pour moi une réussite, et il serait positif que les étudiants-chercheurs se rendent compte que c'est réalisable. De surcroît, il a été possible de convaincre 999 étudiants de répondre « en toute franchise et honnêteté » à mon questionnaire, qu'ils en soient tous remerciés. D'ailleurs, finalement 927 de ces questionnaires se sont révélés exploitables. Tout cela montre qu'il faut être capable de développer son réseau, ne pas se décourager face aux déboires, et savoir présenter sa recherche afin de convaincre des inconnus d'y participer. De même, la démarche méthodologique adoptée pour mener l'enquête, et certaines questions de mon questionnaire

ou des entretiens, peuvent être reprises par d'autres et constituer un point de départ pour leur propre enquête. Cela permettrait d'utiles comparaisons.

Les deux sections suivantes, ont été consacrées à la description et à l'analyse des résultats des données recueillies. Dans un premier temps, **j'ai dégagé les motivations extrinsèques et intrinsèques des apprenants de français majeur et mineur**¹⁸⁶. Concernant les étudiants en français majeur, **mes résultats démontrent**, à l'instar des autres études de Chaubet & Monier, **que le français n'est pas un total « non choix » contrairement à ce qui se produisait il y a une quinzaine d'années**. De plus, pour ces étudiants, l'idée d'apprendre le français est liée à celle d'augmenter les chances de trouver du travail. Pour les étudiants en mineur non-spécialistes de français, la langue française est considérée en tant qu'outil pour des projets professionnels ou compétence supplémentaire, mais surtout pour ses aspects attirants. J'ai donc tiré la conclusion, au vu des résultats du dépouillement des réponses, que **les apprenants en mineur semblent avoir davantage de motivations intrinsèques que les apprenants en majeur**. En outre, de façon générale, mon analyse indique que **la très grande majorité des apprenants**¹⁸⁷ interrogés dans cette enquête **a une relation affective et éprouve de l'attrait pour leurs études de français**.

Par ailleurs, l'enquête m'a donné la possibilité de faire ressortir des représentations de la langue française et de la France, et de constater que les étudiants ont avancé des arguments reflétant des stéréotypes positifs. Ainsi, même si les stéréotypes sont une influence externe et que les gens n'en sont souvent pas conscients, ils les intègrent tellement qu'ils en deviennent une source de motivation, ce qui est le cas des étudiants interrogés.

Dans un second temps, j'ai traité la question de l'usage des langues en famille, dans le travail, dans les études. J'ai commencé par exposer les réponses des professeurs, et j'ai

¹⁸⁶ Rappel : les étudiants en « français majeur » sont ceux qui ont comme unique objet d'études le français, à l'inverse de ceux qui sont en « français mineur », c'est-à-dire en option, et celle-ci est la plupart du temps facultative.

¹⁸⁷ Toutes universités confondues, aussi bien en français majeur que mineur.

ainsi mis en évidence que le chinois est largement employé dans la majorité des situations de la vie quotidienne par les enseignants. Concernant l'usage d'une langue autre que le français au sein de la classe, ils ont bien entendu ouvertement déclaré utiliser le chinois pendant le cours de français pour donner des explications. Ils ont également justifié l'usage occasionnel qu'ils faisaient de l'anglais, afin de faciliter l'apprentissage du français, grâce aux ressemblances (et parfois aux divergences) grammaticales et lexicales. Finalement, j'ai constaté un changement de position concernant le taiwanais. En effet, alors que le taiwanais était formellement interdit dans les écoles jusque dans les années 90, période à partir de laquelle le gouvernement de l'île a commencé à valoriser les langues et les cultures locales de Taiwan, depuis 1993 il est officiellement possible de l'apprendre en classe. Certains professeurs ont reconnu recourir de façon très sporadique au taiwanais pour aider notamment leurs élèves à corriger leur prononciation en français ce qui n'est pas sans rappeler les cas des Seychelles et de la Réunion évoqués par Rispaïl & Wharton¹⁸⁸: « - *Des voix favorables à la présence du créole à l'École... à des fins utilitaires* » où l'usage du créole était dans le passé tabou. A noter également que cet usage du taiwanais aurait été encore inconcevable une dizaine d'années plus tôt en cours de français à Taiwan.

L'enquête sociolinguistique a également permis de constater que les apprenants de français déclarent, à propos des langues qu'ils parlent, employer essentiellement le chinois dans leurs pratiques langagières habituelles. Le taiwanais, le hakka, les autres dialectes ainsi que les langues aborigènes, sont davantage visibles dans leurs pratiques occasionnelles.

Concernant l'usage des langues lors de l'apprentissage, les apprenants privilégient le chinois pour reformuler les énoncés qu'ils écoutent ou lisent, mais le français arrive en seconde position dans le choix des langues. Ils stipulent que l'usage du chinois en classe est utile mais est fonction de la difficulté. En revanche, pour comparer le système et le fonctionnement du français avec une autre langue, ils emploient principalement

¹⁸⁸ Rispaïl M. & Wharton S., (2003), *op.cit.*, p.47.

l'anglais. Conformément à toutes ces réponses, ils signalent consulter en priorité les dictionnaires français-chinois puis anglais-chinois.

De surcroît, **concernant les manuels de FLE**, ils estiment majoritairement qu'**il n'est pas nécessaire de fournir des explications et des consignes en chinois.** Le manuel est également pour un nombre important d'entre eux, un support sur lequel ils prennent des notes concernant notamment la traduction des mots nouveaux (ils passent alors avant tout par le chinois puis par l'anglais).

Dans un troisième temps, j'ai mis en exergue **les motivations des enseignants à changer de manuel : lassitude, envie de varier les contenus, recherche d'un meilleur outil.** Les entretiens témoignent aussi de l'importance des manuels dans les pratiques de classe, et de la singularité de chaque enseignant à percevoir et exploiter un même manuel.

J'ai également remarqué que, dans l'ensemble, **les manuels sont bien perçus** par les enseignants même s'ils y décèlent des défauts et des qualités. D'ailleurs, il ressort de façon générale que les professeurs trouvent que la progression grammaticale n'est pas toujours adéquate, et qu'**il convient de compléter les explications grammaticales des manuels.** Ces reproches suggèrent que les enseignants se font une idée très précise des notions qui doivent être enseignées en premier puis en second lieu, et me laissent percevoir une future piste de recherche. Nous pourrions ainsi mettre en évidence les représentations de la grammaire chez les enseignants. En outre, cela pourrait aussi permettre de rendre compte s'il existe des consensus latents chez les enseignants concernant cette programmation des éléments linguistiques indispensables quand on débute l'apprentissage d'une langue.

Du point de vue des apprenants taiwanais, les manuels de FLE sont dans l'ensemble très bien perçus, par contre certaines critiques récurrentes concernant le « *manque de classement dans les explications et la présentation grammaticale faisant que les points essentiels restent introuvables* », ou encore que « *les explications grammaticales sont insuffisantes, pas assez nombreuses et pas classées* », ne doivent pas être négligées. Elles

indiquent que les concepteurs de manuel devraient fournir des explications plus approfondies, plus nombreuses et mieux répertoriées. Si ce n'est pas le cas, en tant qu'enseignants nous devons passer du temps à parfaitement connaître le fonctionnement du manuel pour pallier les problèmes des apprenants. Nous devons aussi savoir précisément où se situent les éléments (grammaticaux, lexicaux, etc.) présents et quels sont ceux absents afin d'améliorer leur apprentissage ; et enfin, ne pas omettre de leur faire une brève présentation du fonctionnement de leur manuel en début d'année.

Pour conclure, nous remarquons tout d'abord que l'enquête de terrain a fourni maintes informations permettant de répondre aux questionnements du début de la recherche. Tous les objectifs ont été atteints et **nous avons déterminé qu'effectivement, l'agir professoral ainsi que la culture éducative ont des conséquences sur la manière dont les manuels sont exploités.** En effet, nous avons vu que les enseignants enquêtés reproduisent de façon consciente ou inconsciente la façon dont ils ont appris les langues ainsi que les manières d'enseignement de leurs propres professeurs. Je peux même ajouter, que leur agir professoral ainsi que leur culture éducative sont des facteurs qui influencent également les enseignants au moment de choisir un manuel.

D'un autre côté, **les élèves ayant développé des méthodes d'apprentissage liées à leur scolarité ainsi qu'à la façon dont ils ont appris le mandarin, ont montré avoir un jugement particulier des manuels.** Ils trouvent que les contenus lexicaux et grammaticaux des manuels ne sont pas clairement organisés, la mise en page leur semble par conséquent désorganisée, et la texture des pages ne leur permet pas d'annoter directement dessus. De plus, les élèves interrogés déclarent majoritairement qu'il n'est pas nécessaire de fournir des explications et des consignes en chinois dans les manuels de FLE ; et le manuel *Initial*, qui est le seul à présenter une traduction des consignes en chinois, est critiqué par les enseignants car celle-ci n'est pas justifiée dans la mesure où il y a très peu d'explications en chinois et que les consignes sont toujours identiques. En outre, le prix du manuel en raison

de ce changement subit une augmentation importante ce qui ne semble pas être fondée pour les enseignants et les élèves.

Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves à Taiwan sont habitués dès le plus jeune âge à une méthode d'enseignement se réduisant généralement à des examens et à des tests permanents. Il s'agit d'un entraînement quasi militaire consistant à passer des heures de tests pour parvenir à réussir le concours. Ce système sélectif engendre donc divers problèmes : les élèves sont tels des soldats réclamant cet entraînement, ils deviennent de véritables machines.

Sur le terrain, nous avons vu dans les entretiens des enseignants que les élèves sont capables de répondre sans réfléchir, du fait de réponses très standardisées. Les apprenants mémorisent tout, le « par cœur » est la technique indispensable et presque unique de leur apprentissage, la réflexion n'étant que peu suscitée.

Ainsi, j'ai mis en exergue que les enseignants taiwanais ne sont pas satisfaits de cette méthode, et si certains favorisent le « par cœur », nombreux sont ceux qui poussent leurs élèves à la réflexion et tentent de les aider à acquérir de nouvelles méthodes d'apprentissage, tout en gardant à l'esprit que leurs apprenants doivent réussir avant tout les examens. D'ailleurs, nous avons noté que certains enseignants constatent qu'en proposant des exercices moins mécaniques, les apprenants ont subitement tendance à nettement moins bien réussir, voire à échouer. Ils aimeraient souvent changer les choses mais les apprenants, aussi bien que les établissements scolaires, ne sont pas toujours prêts.

Ainsi, nous avons constaté que la majorité des enseignants enquêtés cherche à développer la réflexion et la créativité des étudiants, alors que le système même des institutions exige de nombreuses notes, des petits tests préparatoires et des longs devoirs sur table pour valider les trimestres. De leur côté, les élèves apprécient qu'on les laisse être plus réfléchis et créatifs, mais en même temps ils réclament la méthode traditionnelle puisque c'est la seule qu'ils connaissent.

Cependant, en cherchant à varier les méthodes d'enseignement, en donnant aux

élèves les conseils méthodologiques et en ne favorisant plus exclusivement le « par cœur », les enseignants nous démontrent qu'à leur niveau, ils les aident à trouver de nouvelles habitudes et stratégies d'apprentissages. Ainsi, **à la question de l'adéquation de la méthode communicative avec le public taiwanais, il semble tout à fait possible de la mettre en place lentement à partir du moment où les apprenants y ont été préparés.** Ces témoignages peuvent être illustrés par les propositions de Robert en réponse à la question « faut-il renoncer à l'approche communicative avec les sinophones ? » :

« Il est possible de faciliter l'apprentissage du français en approche communicative en les [les apprenants chinois et asiatiques] prévenant à l'avance des objectifs et en leur donnant le matériel pédagogique et les consignes que les autres apprenants découvriront lors du prochain cours. L'apprenant asiatique aura alors le temps de se familiariser avec le texte et de se préparer à répondre aux questions – en fait de retrouver ses habitudes et ses stratégies d'apprentissages - , tout en s'intégrant, à sa manière, dans un véritable cours de FLE à vocation communicative ». (Robert, 2002 :143)

Pour les enseignants enquêtés dans le cadre de cette thèse, il s'agit de former les élèves à acquérir une véritable compétence de communication. D'ailleurs, je pense, que les travaux en ethnographie de la communication, ainsi que les études sur l'interaction verbale dans le cadre de la pragmatique, peuvent fournir à l'enseignant de bons outils. Car l'enseignant doit également permettre aux apprenants un contact éclairé avec les différents univers de références dans lesquels ils sont engagés, ainsi en prenant pour notre compte les propos de Berchoud :

« Cet apport peut se faire à partir des situations de communication spécialisées : bien réagir dans un échange cela suppose de s'être intéressé aux partenaires, à leur vécu, à leur ancrage culturel, à leur relation au dire (et ne pas dire) et au faire ; cela suppose de s'être doté des outils mentaux pour évaluer, distinguer, au lieu d'assimiler de facto l'autre à soi ou de le constituer en objet, désirable ou dangereux. » (Berchoud, 2004 : 60)

Par ailleurs, les trois manuels que j'ai analysés, développent et proposent des activités ainsi que des exercices mécaniques avec lesquels les apprenants taiwanais sont très familiers puisqu'ils sont surentraînés à ces types d'exercices. Toutefois, il est possible d'émettre des doutes quant aux compétences qui sont évaluées : nous avons constaté maintes fois que les apprenants taiwanais réussissent parfaitement quand ils sont évalués à l'aide d'exercices à trous et de QCM, alors que les enseignants décèlent des lacunes insoupçonnées lorsqu'ils changent d'exercices. Il faut donc davantage varier les supports, les exercices et les types d'évaluation, cependant les enseignants nous ont fait remarqué qu'ils ne pouvaient pas toujours le faire pour des raisons temporelles ou logistiques.

Enfin, nous pouvons affirmer que l'emploi de manuels universalistes ne pose pas de problème pour le public taiwanais, mais nous avons vu que les enseignants les adaptent en fonction de la classe qu'ils ont et du lieu où ils enseignent.

D'un autre côté, les situations de communication des trois manuels sont bien perçues par les élèves, toutefois, le contenu communicationnel du manuel *Initial* semble moins satisfaire les enseignants car ils le trouvent un peu trop superficiel. Dans un tel cas, je pense par conséquent, que le manuel peut fournir une ossature lors de l'élaboration d'un programme de FLE qu'il convient alors de compléter par des documents audios et vidéos afin d'enrichir le contenu. Ces documents, en plus des dialogues du manuel *Initial*, permettent d'adopter une démarche interculturelle qui est, selon nous, très importante.

Pendant l'examen des manuels je n'ai pas observé de mise en valeur particulière de la culture dans ces derniers même s'il y a des pages de civilisation. De surcroît, les situations de communication ne sont pas toujours très variées, c'est notamment le défaut soulevé par des enseignants à propos d'*Initial*, et cela peut expliquer que la composante culturelle ne soit à peu près jamais prise en compte par les enseignants. Pourtant, je reprends à mon compte les propos de Lehmann (1993 : 12) :

« La prise en compte de la composante culturelle ne saurait se comprendre comme une juxtaposition à la composante langagière, vague cerise sur le sommet du gâteau, et que son intégration pleine et entière au sein du programme d'apprentissage représente un impératif... ».

Jusqu'à présent, nous n'avons guère parlé de la question de la culture bien que constituant un point non négligeable. Il semble parfois surgir des entretiens que la culture n'est envisagée que lorsque l'on aborde la civilisation, or la culture ne peut être séparée de la langue. Ainsi, **en guise de proposition didactique**, je vais présenter un nouveau cadre théorique et vais maintenant la traiter en fonction du lexique car je pense, à l'instar de De Carlo (1998 :101), que le lexique représente un lieu privilégié de culture dans la langue :

« (...) l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple. » (o.c.)

Chaque langue est le produit et en même temps la condition d'une perception originale du monde. Ainsi, l'accès aux significations par les mots est très problématique en raison du lien indissoluble entre lexique et culture.

L'apprentissage d'une langue passe nécessairement par l'acquisition d'un nombre minimum de mots afin de communiquer dans la langue cible. Nous avons vu que l'apprentissage du lexique est une préoccupation des enseignants et des élèves, et l'utilisation des dictionnaires – en classe ou à la maison - est le reflet de l'importance de la compréhension des nouveaux mots d'une leçon :

« Mais du fait du non-isomorphisme des langues, deux mots dans deux langues différentes indiqueront difficilement le même concept. Si, pour n'importe quel mot il est possible de distinguer deux types de signification, dénotative et connotative, il existe des mots ou groupes de mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle. » (ibidem)

Ces mots « pénétrés » de culture sont appelés par Galisson : mots à « Charge Culturelle Partagée » :

« J'appelle "Charge Culturelle Partagée" la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à Charge Culturelle Partagée connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée. » (ibidem)

Galisson (1989 : 115) en travaillant sur le sens des mots, a démontré le poids de la pragmatique lexicale dans le discours, en l'occurrence de ce qu'il nomme la *charge culturelle partagée* des mots, et qui constitue la lexiculture. Voyons la définition du terme lexiculture :

« Le terme est le résultat de la composition de deux formes : lexique et culture évoquent deux connotations que Robert Galisson va faire entrer dans son discours didactique : lexique nous renvoie à mot (en linguistique : signifiant+signifié), à l'ensemble des mots que comporte une langue, à la notion de dictionnaire agencée selon l'ordre alphabétique, et dont l'étymologie indique le sens de "comparaison", "mettre à côté", (J. Corominas, 1994 : 433). Cela se manifestera par une pratique lexicaliste de l'interculturel, conçue comme la mise en contact des cultures à travers les mots dans les deux langues ». (Lino & Pruvost, 2003 :41)

Finalement, la lexiculture est la culture en dépôt *dans* ou *sous* certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter.

L'apprentissage d'une langue est la confrontation directe et continue, entre sa culture et la culture des autres. Lorsque l'on enseigne une langue étrangère, dans notre cas le FLE, cette dimension prend davantage d'ampleur dans la mesure où les apprenants seront confrontés à cet Autre dont ils apprennent la langue. Il arrive souvent que des étrangers subissent un échec interprétatif lors d'une conversation ou pendant la lecture d'un texte, il convient donc de mettre en exergue les présupposés culturels. D'ailleurs, Galisson explique que la compréhension est brouillée par le jeu des implicites culturels qui ne sont pas pris en charge par l'enseignement.

La démarche consiste à mettre à jour des sites lexiculturels :

« *c'est-à-dire des espaces pragmatico-sémantiques délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à la même catégorie logique, mais à des classes distinctes les unes des autres, dans lesquels la culture est significativement présente. Les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge culturelle partagée, les palimpsestes-verbaux culturels, les mots de situations, les noms de marque, les proverbes et dictons, les mots occultants, circonscrivent les sites ou gisements* ».

(Galisson, 1999 : 480)

Cette démarche peut être très utile aux domaines du FLE et du FOS car nous avons remarqué de nombreuses publicités dans certains manuels. De plus, il est possible, lors d'un bref séjour en France de se procurer des documents publicitaires authentiques dans le but de les exploiter en classe. Ainsi, il serait intéressant de faire attention aux palimpsestes verbaux qui peuvent devenir l'objet d'une activité enrichissante pour les apprenants. A ce propos, quand j'ai exploré¹⁸⁹ les problématiques et enjeux auxquels est confronté un enseignant lors de la mise en place d'une situation d'enseignement/apprentissage de F.O.S. tourisme, hôtellerie et restauration à Taiwan, j'ai notamment remarqué dans l'analyse d'un manuel de FOS¹⁹⁰ un palimpseste verbal au *module 5*¹⁹¹ du manuel en question¹⁹². Cependant, avant d'en parler davantage, nous allons définir ce terme.

D'après la terminologie de Robert Galisson (1985 : 105), un palimpseste verbal « *évoque le parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre* ». C'est un énoncé complet (auto-suffisant), ou un fragment d'énoncé suivi, qui fait *surépaisseur*, par rapport à l'énoncé complet ordinaire, ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette

¹⁸⁹ Cotton N., 2005, *Mise en place d'une situation d'enseignement/apprentissage de F.O.S. tourisme, hôtellerie et restauration à Taiwan : enjeux et problématiques*, Mémoire de M2 Recherche, Paris VII.

¹⁹⁰ Calmy A.-M., 2004 (première édition), *Le français du tourisme*, Hachette : FLE / Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

¹⁹¹ Le palimpseste verbal se trouve à la page 128 sous forme d'annonce publicitaire : « Volez sur vos deux oreilles ». Nous constatons le rapport dialogique qui s'instaure entre sous et sur-énoncé débouchant sur une lecture complexe et implicite. Ainsi, on retrouve en sous-énoncé « **dormez** sur vos deux oreilles » dont le sens implicite est « soyez tranquille, on s'occupe de tout et vous êtes en sécurité, vous pouvez être tranquille ». Le slogan a donc un impact véritable : on va choisir cette compagnie aérienne à cause du sous-énoncé.

¹⁹² Op. cit., module 5, p128

surépaisseur (implicite) est le produit du *chevauchement* : d'un *sous-énoncé lexicalisé* et d'un *sur-énoncé* résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base.

L'auteur continue en disant que :

*« C'est le télescopage (en coulisse) de formes dont la rencontre est inattendue, qui crédite le palimpseste verbal de sa dimension culturelle. En effet, si je lis "Savoie mon goût de cœur !" sur un encart publicitaire vantant les produits de cette région (fromages, vins, salaisons, fruits), je mobilise simultanément le sous-énoncé (lexicalisé) "avoir un coup de cœur" qui, par délexicalisation, a donné naissance au slogan. De sorte que le décodage s'effectue : au **niveau langagier**, par recouplement/regroupement des deux énoncés, (le sous- et le sur-) en un seul : "**coup de cœur** pour le **goût** des produits de Savoie" ; au **niveau culturel**, par mobilisation d'une miette de **culture partagée** (l'expression imagée "avoir un coup de cœur"), qui avive le message comme l'eau du torrent ravive, en les épousant, la couleur des pierres de son lit.*

Ce sur-codage, plus ou moins subtil et réussi (c'est-à-dire plus ou moins bien venu en contexte, plus ou moins valorisant pour le message), est à la fois une marque de connivence, un clin d'œil complice, un brouillage sélectif. C'est donc ce qui donne aux interlocuteurs le moyen de se reconnaître, de baliser leur espace de communication. C'est aussi ce qui permet à l'émetteur de faire basculer le récepteur dans son camp, de le manipuler (il est suggesteur, l'autre suggété) » (o.c.)

Le slogan dont parle Galisson peut tout à fait être un document proposé aux apprenants lors d'un cours de FOS (du français du tourisme par exemple) ou de FLE, cette démonstration m'intéresse donc particulièrement car il s'agit pour moi de présupposé culturel. Pour conclure, je pense, à l'instar de Galisson, que l'exploitation des palimpsestes permet « l'accès à la culture partagée de l'autre ». De plus, je pense également que la compréhension des palimpsestes nécessite une mobilisation des sous-énoncés cryptés. Cette « *mobilisation ne relève pas de connaissances lexicales toute faites et superposables, mais d'implications intimes et subtiles du lexique et de la culture* » (o.c.).

Par ailleurs, nous avons montré dans le chapitre 4, que le français est perçu par les élèves comme étant une langue leur donnant une valeur ajoutée sur leur CV. En outre, Porcher (1995 : 60) écrit très justement que notre époque exige du point de vue professionnel que l'on pratique plusieurs langues, et de posséder plusieurs savoir-faire culturels : « *La capacité interculturelle fondamentale, alors, c'est celle de décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses a priori* ». Bien entendu, il ne s'agit pas d'abandonner ses propres références culturelles, valeurs et choix spécifiques, mais plutôt d'un échange et d'un enrichissement.

En outre, les échanges commerciaux ont mis en lumière un certain nombre de données : ils ne peuvent être positifs que s'il existe de « *véritables échanges entre les partenaires* » et « *une connaissance mutuelle qui engendre le respect réciproque [...]* *L'interculturel cesse d'être un luxe pour devenir une nécessité* »(o.c.). Nous pensons donc que dans un cours de FLE, l'interculturel détient une place primordiale.

Je souligne que le préfixe « inter » du terme « interculturel », d'après Abdallah-Preteceille (1999 : 48), indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.

Le *Petit Robert* 2009 définit ainsi le terme interculturel : « *qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, civilisations différentes* ».

C'est dans la perspective de ces définitions que je me place, et que j'affirme que tout enseignement de langue doit avoir une démarche interculturelle. Cela dit, que pouvons-nous avancer à propos des trois manuels analysés dans cette thèse ?

J'ai indiqué (*supra*) que les trois manuels ne traitent que très peu – ou pas du tout- la dimension culturelle, par contre j'ai parfois constaté qu'ils adoptent une démarche interculturelle et laissent à l'enseignant le loisir d'en adopter une. En effet, il n'est pas rare de lire dans les énoncés une question permettant aux élèves de comparer la France avec leur pays.

De plus, il est possible de mener une réflexion interculturelle avec les apprenants en leur enseignant le lexique d'une nouvelle leçon. Ainsi, dans la mesure où les apprenants taiwanais étudient depuis de nombreuses années l'anglais, par conséquent, je pense qu'il serait intéressant de mener une activité avec eux consistant à observer les traductions des termes du lexique d'une langue à l'autre (français-anglais). Puis, toujours dans une perspective de réflexion interculturelle, les apprenants pourraient compléter le lexique par leur traduction en chinois. En effet, passer à l'interculturel implique un regard critique autant sur la langue-cible que sur la langue-source.

Il est donc important de montrer le chemin de ce processus en développant chez nos apprenants une démarche interculturelle qui va développer chez ces derniers une compréhension de ce qui se passe autour d'eux.

Les travaux en ethnographie de la communication me semblent intéressants pour compléter les lacunes des manuels, puisque cette discipline s'occupe avant tout de l'action pratique, c'est-à-dire de toutes ces petites manifestations sociales qui participent de la forme sociale. Comme l'indique de Salins (1992), les notions de base de l'ethnographie de la communication se sont enrichies d'outils conceptuels provenant de courants variés que nous proposons d'exposer ci-dessous.

La linguistique, l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et même l'éthologie ont fourni les outils conceptuels permettant d'enrichir les notions de base de l'ethnographie de la communication.

Par exemple, l'ethnographie de la communication doit à l'anthropologie ses notions de base telles que :

« le contexte situationnel et les participants interagissent en fonction de normes culturelles qui régissent les statuts, les rôles et le contenu des messages verbaux et non verbaux. Ces notions participent conjointement à la définition d'une compétence communicative » (Salins,1992 : 218-219).

Les courants d'appartenance psychologique vont aussi avoir une influence sur l'ethnographie de la communication avec l'école de Palo Alto¹⁹³ qui est la référence majeure.

Gregory Bateson démontre que le message possède une double fonction, il distingue :

« "contenu" et "relation", toute communication portant sur un contenu et établissant une relation ; la notion de "double contrainte", développée au départ pour décrire le fonctionnement de la communication des schizophrènes dans leur famille, avec la notion "d'injonction paradoxale" (du type "sois spontané"), mais qui permet de rendre compte de certains aspects des communications ordinaires » (Traverso, 1999 : 8-9).

Par ailleurs, l'ethnographie de la communication a également emprunté à l'ethnométhodologie les principes *d'action pratique* et de *forme sociale*. En effet, pour Garfinkel, fondateur de l'ethnométhodologie, le travail du sociologue doit consister à décrire les méthodes utilisées par les individus pour réaliser les actions sociales, et donc pour donner du sens aux situations dans lesquelles ils sont engagés.

« La description de ces procédures permet :

- d'accéder à ce qui est "tenu pour acquis" et sur lequel les individus fondent leurs actions quotidiennes. Cette opération constitue une mise au jour des implicites sociaux qui structurent la vie quotidienne ;

- d'identifier la manière dont les individus eux-mêmes établissent des catégories dans leur vie sociale : ces catégories ne sont pas préexistantes à l'interaction, elles sont construites par les acteurs au cours de leurs échanges » (*ibidem*).

¹⁹³ Elle est constituée d'un groupe de chercheurs dont les inspirations théoriques, épistémologiques et méthodologiques originelles se construisent autour de l'œuvre de Gregory Bateson. Leurs travaux ont toujours gardé un objectif thérapeutique. Dans cette optique, ils ont développé l'idée que les comportements pathologiques ne doivent pas être rapportés simplement aux dysfonctionnements d'un individu, mais être conçus comme la conséquence du dysfonctionnement du système (par exemple familial) dans lequel est pris cet individu : c'est une communication folle qui rend l'individu fou, et pour le soigner, c'est le système qu'il faut traiter.

Ils ont ainsi été conduits à construire une théorie de la communication, dont différents aspects ont largement dépassé le champ de la psychologie :- l'importance de la multicanalité ;

- la distinction entre « contenu » et « relation » ;

- la notion de « double contrainte ».

(Salins, *ibidem*)

Au sujet de l'ethnographie de la communication (par rapport à l'ethnométhodologie), Salins (1992 : 12-13) écrit que son objet est limité aux comportements interpersonnels entre membres d'une même communauté ou entre membres de communautés différentes ; cet objet d'investigation reçoit différentes appellations : « *Etudes du langage ordinaire* ou *Etudes de la conversation ordinaire* ».

Le fondateur de l'ethnographie de la communication est Dell Hymes. Ce dernier allie les traditions de l'anthropologie et de la linguistique. Ses positions consistent du point de vue anthropologique à prôner la nécessité de l'étude des comportements communicatifs à côté des objets traditionnels d'études tels que les mythes ou le système de parenté ; pendant que ses positions linguistiques préconisent d'étudier le fonctionnement du langage en situation, en s'intéressant aux *événements de communication*. Dell Hymes a proposé un premier modèle pour la description des situations (modèle à huit composantes, dit modèle SPEAKING¹⁹⁴), qui a inspiré la plupart de ceux utilisés aujourd'hui pour décrire les données situationnelles.

D'un autre côté, nous avons les concepts opératoires définis par John Gumperz, qui est notamment co-fondateur de l'ethnographie de la communication.

« Les règles sociales (statut/rôles) sont comme les règles linguistiques, elles déterminent le choix entre tels ou tels modes d'action ou de stratégie, disponibles

¹⁹⁴ Chacune de ces lettres renvoie à un des constituants de l'interaction :

S : le *setting*, cadre spatio-temporel de l'événement communicatif ;

P : les participants ;

E : *ends*, ou les finalités de l'interaction, ce qui comporte les intentions des locuteurs, leurs motivations.

A : *acts* – c'est-à-dire ce que font les participants pour réaliser leurs objectifs. Cela implique par exemple, les stratégies discursives, mais aussi les actes de parole et leurs réalisations, sans oublier les comportements kinésiques et gestuels pendant l'interaction ;

K : *keys* – la « tonalité » des échanges (intonation, registre, ton de voix), le registre de langue mais aussi les aspects paraverbaux dont la prosodie est un élément essentiel ;

I : *instrumentalities* – c'est-à-dire les différents canaux qui aident à la communication : la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe, le goût, la voix, les codes et sous-codes de la communication (oral, écrit, autres) ;

N : *norms* – les normes, conventions, règles qui président à l'organisation de toute communication. Elles déterminent le rituel de la communauté, l'ordonnement des tours de parole, en fonction des statuts et des rôles, ou en fonction de la situation et des conditions et circonstances des échanges. Pour Dell Hymes, les normes sont plus d'ordre sociologique que d'ordre linguistique.

G : *genre*, le genre auquel se rattache la communication étudiée (sermon, conférence, conversation ordinaire ou sérieuse, la discussion, le débat...)

dans la culture, et en relation avec les contraintes communicatives » (Cité in Salins, 1992 : 71) ;

John Gumperz a consacré particulièrement ses premiers travaux aux contacts de langues et aux phénomènes d'alternance codique (*code switching*, c'est-à-dire le changement périodique de codes linguistiques dans les interactions entre partenaires de communautés linguistiques distinctes).

Ses recherches l'ont peu à peu conduit à développer une approche interactionnelle et interprétative de ces phénomènes. En accord avec les principes de l'ethnographie de la communication, et en opposition avec la linguistique qui s'est développée en « décontextualisant » le langage pour l'étudier comme un tout autonome, John Gumperz préconise la démarche inverse, partant de la situation où est employé le langage, pour observer la façon dont l'événement de communication est interprété par les acteurs, et sur la base de quels indices.

Pour finir, je ne présenterai que quelques aspects des recherches d'Erving Goffman (tant son œuvre est foisonnante), pour ne retenir que trois aspects essentiels pour l'analyse pragmatique des interactions : les rituels, les cadres participatifs et la représentation dramaturgique. Reprenons le résumé de Véronique Traverso concernant ces trois points :

« Les rituels. Goffman développe l'idée d'une attention rituelle que se portent mutuellement les individus en interaction, qui consiste pour chacun à s'attacher à ce que personne ne perde la face.

Les cadres participatifs. Pour cet auteur la rencontre sociale doit être pensée au sein de la situation globale où elle se déroule. C'est ainsi qu'il introduit la notion de cadre participatif, désignant l'ensemble des individus qui ont accès à un événement de parole donné, et dont la prise en compte est essentielle pour comprendre le fonctionnement de la communication.

La représentation dramaturgique. Goffman développe à propos de la rencontre sociale la métaphore de la scène de théâtre, où chacun présente son personnage en

fonction de ce qu'il croit être attendu de lui dans la situation et s'efforce de faire bonne figure »(Traverso, 1999 : 10).

En exposant les théories utilisées par l'ethnographie de la communication, j'ai cherché à faire apparaître son intérêt significatif pour la didactique des langues et des cultures, et j'ai montré comment combler les lacunes des manuels.

Au travers des entretiens avec les enseignants et lors du chapitre 8, **l'ensemble de mon analyse démontre que la compétence écrite ainsi que la compréhension écrite sont favorisées au détriment de la compréhension orale** mais surtout de **la compétence de communication**. Or, j'ai également fait remarquer depuis le début de cette thèse, que celle-ci est le point faible des apprenants taiwanais (et plus généralement des asiatiques), et que l'approche communicative ne fonctionne pas toujours très bien avec ce public.

De plus j'ai mentionné que le culturel est délibérément mis de côté par de nombreux enseignants prétextant la priorité de faire le programme avant tout. Or, il s'agit pourtant d'une composante extrêmement importante dans l'apprentissage d'une langue.

Afin de résoudre ce problème je pense qu'il faut tout d'abord amener les apprenants à réfléchir, à observer et analyser la façon dont se passe chez eux la communication verbale et non-verbale. Bien entendu, il ne s'agit pas de leur faire faire une enquête sociolinguistique, mais plutôt de leur faire prendre conscience des mécanismes inhérents à leur système communicatif, puisqu'en général les natifs ne sont pas conscients de ces processus.

Par ailleurs, dans la mesure où ma recherche a révélé (*supra* § 8.4) qu'il n'y a aucune étude sur les phonèmes et phénomènes prosodiques isolés ou contextualisés, ni la moindre transcription phonétique dans les trois manuels ; il serait intéressant d'exploiter, avec un document audio-visuel, le modèle SPEAKING de Dell Hymes notamment par l'intermédiaire du point K (*keys*) puisqu'il s'agit d'y étudier la « tonalité » des échanges (intonation, registre, ton de voix) et les aspects paraverbaux dont la prosodie est un élément essentiel. Cela serait alors l'opportunité de pallier cette lacune.

De plus, aborder l'approche communicative par le biais de l'ethnographie de la communication de manière à développer une réflexion interculturelle en abordant par exemple, les comportements kinésiques, proxémiques et tactiles qui renforcent la signification du verbal, me semble tout à fait justifié.

L'ensemble des travaux mentionnés (ainsi que ceux qui n'ont pas été indiqués mais tout aussi importants tels que E.T. et M.R. Hall, Ekman et Friesen, Argyle, Boutet, Kerbrat-Orecchioni....) peuvent aider l'enseignant à sélectionner les documents complémentaires au manuel, et fournir la méthodologie pour les analyser. Bien entendu, il faut choisir des documents liés aux séquences des manuels. G.D. De Salins préconise que les documents audio-visuels soient courts mais significatifs. Il s'agira par exemple de filmer, avec l'autorisation des personnes, quelques interactions (en France, puis à Taiwan), avec la possibilité de solliciter les membres de sa propre famille ou ses collègues pour une réelle authenticité. D'ailleurs, constituer un tel échantillonnage et en faire une analyse minutieuse pourrait faire l'objet d'un futur travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1999), *L'éducation interculturelle*, coll. Que sais-je ?, Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L. (dir), (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- ACHARD P. (1993), *Sociologie du langage*, Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- ADAM J-M, -(1999) *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Coll. Fac linguistique, Paris : Nathan/HER.
- (2001) « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », in *Langages* n°141, p.10-27.
- ALTET M., (1993) « Styles d'enseignement et styles pédagogiques », in HOUSSAYE, J., *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- AMOSSY R., -(1998), « Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie d'un parcours », in *Le Cliché* (G. Mathis dir.), éd. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 21-28.
- (1991) *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris : Nathan.
- BACHMAN C., LIDENFELD J. & SIMONIN J. (1981), *Langage et Communications sociales*, Paris, Didier.
- BAILLY D., (1998), *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris : Editions OPHRYS
- BAILLY S., CASTILLO D. (2003), « Enseignement – apprentissage des langues étrangères sur objectifs spécifiques et publics débutants : les avantages d'une approche modulaire », in *Les Cahiers de l'Asdifle n°14* « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? ». Octobre 2002, p.113-124.
- BAUDOIN J.M. & FRIEDRICH J. (eds), (1995), *Théorie de l'action et éducation*, Coll. Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck Université.
- BAUTIER E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Coll. sémantiques, Paris : L'Harmattan.
- BAXTER W. H. III & Sagart L. (1998), « Word formation in Old Chinese », in Jerome L. Packard (ed), *New Approaches to Chinese Word Formation : Morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese*, pp. 35-76. Berlin & New York : Mouton de Gruyter.

- BEACCO J.-C., LEHMANN D. (dir), (1990), *publics spécifiques et communications spécialisées*, coll. F/Références, Paris, Hachette.
- BEACCO J.-C. -(2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Coll. F/références, Paris : Hachette FLE.
- (2004), « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », in *langages* n° 154, p.3-5.
- BEACCO J.-C. & al (éds) (2005), *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BEL LASSEN J. & LE MOUËL P. (1991), « Le chinois : sinogrammes et découvertes culturelles », in *Les langues modernes*, n°2, pp. 325-341.
- BEL LASSEN J. (1995), « Gestion mentale et apprentissage d'une langue étrangère : le cas du chinois », in *La gestion mentale en questions. A propos des travaux de A. de la Garanderie*, in GARDOU C. (dir), Ramonville : Eres, pp. 310-315.
- BERCHOUD M. J. -(2004), « Communication de spécialité, culture(s), mondialisation », in *FDLM-Recherches et Applications* numéro spécial « Français : de la langue aux métiers », Janvier, 2004 p. 52-61.
- (2008), « Dire et se dire en français : richesse des identités et politiques linguistiques - Faire co-exister patrimoine et matrimoine : pour une francophonie active et concrète ». Actes du XIIe Congrès de la FIPF, *Faire vivre les identités francophones*, Québec-Paris, p.57-66.
- BERG M. E. v.d. -(1986), *Language planning and language use in Taiwan, a study of language choice behaviour in public settings*, Taipei : The Crane.
- (1988), *Taiwan's sociolinguistic setting*, in *The structure of Taiwanese: A modern synthesis*, R.L. Cheng and S. Huang, Eds., Taipei : The Crane. (pp. 243-261).
- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.
- BERTHOUD A.-C. & GAJO L. (2005), « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non-linguistiques », in Beacco & al. (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BERTOCCHINI P. & COSTANZO E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, coll. F/Autoformation, Paris, Hachette FLE.
- BERTOLETTI M.-C. & DAHLET P. (1984), « Grille d'analyse de matériels pédagogiques », in *FDLM* n° 186.
- BESSE H. -(2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse, Université Paris VIII.
- (2005), « La distinction "sens propre vs figuré" dans les structures grammaticales », in Beacco & al. (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

- BEUCHER C. (2010), *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire*, Thèse, Université Toulouse Le Mirail et Université Catholique de Louvain.
- BIGOT V. & CICUREL F. (2005), « Les interactions en classe de langue », in *FDLM* n° 186 (juillet).
- BINON J. & VERLINDE S. (2003), « Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires », in *Les Cahiers de l'Asdifle* n° 14, « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? », p.17-42.
- BLANCHET A. & GOTMAN A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BLANCHET Ph. (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie*, Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- BLOOMFIELD L. (1970), *Le Langage*, Paris, Payot.
- BLUM S. (2004), *Good to hear. Using the trope of standard to find one's way in a sea of linguistic diversity*, in *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949*, M. Zhou, Ed. Kluwer.
- BOURDIEU P. -(1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOUTET J. -(1994), *Construire le sens*, Berne, Peter Lang.
- (1997), *Langage et société*, Coll. Mémo, Paris, Seuil.
- BOUTET J. (ed), (1995), *Paroles au travail*, Coll. Langage et travail, Paris, L'Harmattan.
- BOUVIER B. -(2000), *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- (2002), « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°126 : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », Avril – juin, p. 189-200.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Coll. Le Français Sans Frontières, Paris, Clé International.
- BOYER H. (2001), *Introduction à la sociolinguistique*, Coll. Les topos, Paris, Editions Dunod.
- BUREAU R. & de SAIVRE D. (dir) (1998), *Apprentissages et cultures. Les manières d'apprendre*, Paris, Karthala.
- BYRAM M., ESCARTE-SARRIES V., TAYLOR S. (1988), « Apprentissage des langues et perception d'autres cultures », in *FDLM*, n°213, pp. 59-63.
- BYRAM M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hachette.

- CALVET L.-J. -(1987), *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
 -(1994), *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.
 -(1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
 -(2001), « Le plurilinguisme à Canton revisité », in *Marges Linguistiques*, (n° de septembre).
 -(2002), *Le Marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : éditions Plon.
- (2006 : 5^{ème} édition), *La sociolinguistique*, Paris, PUF.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, A. Colin.
- CARLO (de) M. (1998), *L'interculturel*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (coord), (1997), "Alternances des langues et apprentissages", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°108, Paris : Didier Erudition.
- CASTELLOTTI V. -(2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris : CLE International.
 -(2005), « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in Beacco & al (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- CAUSA M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne, Peter Lang.
- CHANG G.-L. (1998), *Grammaire et didactique du FLE : étude du cas de l'enseignement supérieur à Taiwan*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- CHAO Y.-R. (1968), *A grammar of Spoken Chinese*, Berkeley, University of California Press.
- CHAUBET P. (1995), *Analyse des motivations et attentes d'étudiants chinois apprenant le français, le cas de l'université Fujen à Taiwan*, Zhongli, Editions : Zhongyang tushu chubanshi chuban.
- CHAUBET P. & MONIER, A. -(1995) « Etudier le français à Taiwan : contribution pour une approche sensible du public des départements des universités Fujen et Tamkang » in *Actes : communications et comptes rendus du sixième séminaire pédagogique de l'enseignement du français*, Université Tamkang, Tamsui, Taiwan.
- (1996), *Analyse des motivations et attentes d'étudiants chinois apprenant le français, le cas de l'Université Fujen à Taiwan*, Zhongyang tushu chubanshichuban.
- CHEN C.C. (1999), *Evolution et analyse de contenu de la Norme pour le cours de chinois du primaire dans l'enseignement public (1902-1993)*, Thèse de Doctoratsoutenue en français, Sciences de l'éducation, soutenue à l'Université Nationale Normale, Taiwan.
- CHEN C. H. (2001), « l'évolution et la perspective de la formation des enseignants du français au lycée, le cas de l'université de Chung-Yang », in *Actes : communications et comptes rendus du séminaire pédagogique de l'enseignement du français à Taiwan*, le 27/10/2001, Université Fu-Jen, Taipei.

- CHEN C.-J. (2005), *Modélisation de la sémantique des verbes composés chinois de type V-V*, laboratoire Lattice, Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
- CHEN C.-Y. (1990), « Eléments pour une étude contrastive sur les gestes et les comportements des Chinois et des Français », in *Intercultures* n° 9, pp. 75-81
- CHEN Y.-L. (2004), *L'enseignement dans la filière de la langue française au sein des universités taiwanaises, pour quel(s) objectif(s) et pour quel(s) besoin(s) ?*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- CHEN Y.-C. (2003), *L'enseignement du FLE à Taiwan : analyse linguistique et praxéologique*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain.
- CHENG A. (1997), *Histoire de la pensée chinoise*, Paris : Editions du Seuil.
- CHI H.-P. (2004), *Représentations de la France des étudiants taiwanais de français à la fin de leur formation*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- CHISS J.-L. & CICUREL F. (2005), « Présentation », in Beacco & al (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- CHU X.-Q. (1993), « Des apprenants de culture écrite : l'exemple chinois », in *FDLM* numéro spécial « Des pratiques de l'écrit », (février-mars) pp.54-61.
- CICUREL F. (2003), « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », in *FDLM* n° 326 (mars-avril).
- CICUREL F. (2005), *Les interactions en classe de langue*, Paris : CLE International.
- CLERC S. & RISPAIL M., (2009), « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », in *DHFLES* n° 43 : « Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles », p. 225-242. (consultable : <http://dhfles.org/929?lang=en>)
- CUQ J.-P. & GRUCA I. (2002), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- COSTE D. & Co (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coll. LAL, Paris, Didier.
- COSTE D. (1994), « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes », in : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coll. LAL, Paris, Didier.(pp.117-137).
- COSTE D. (2002), « L'acquisition en classe de langue », in *AILE*, n°16 : « Acquisition et interaction en langue étrangère », p. 189-200.
- COTTON N. -(2008), « La perception des étudiants taiwanais à propos de l'iconographie présentant les identités francophones dans le manuel *Connexions* ». Actes du XIIe Congrès de la FIPF, *Faire vivre les identités francophones*, Paris-Québec, p.177-185.
- (2009), « Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques », in *Revue Japonaise de didactique du français Vol.4, n°1, Etudes didactiques*, Tokyo, Société Japonaise de Didactique du Française, p. 168-176.

-(à paraître en octobre-décembre 2012) « Comment contextualiser les manuels pour un public éloigné : le cas de Taiwan », in *ELA* N°168 « Enseigner à des publics lointains », pp. 445-459.

COURTILLON J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Coll. Nouvelle Formule, Paris, Hachette FLE.

CYR P. (1991), *Le stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

DABENE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Coll. F, Paris, Hachette.

Debyser F., « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le monde*, n° 100, p. 63-68

(de) LA GARANDERIE, A. (1980), *Les profils pédagogiques*, Paris : Le Centurion.

(de) VECCHI G. (1992), *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette Education.

DEMORGON J. & LIPIANSKY E.-M. (dir), (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

DREYER S. (2006), *Affectivité et identité dans les cours de langue. Le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taiwan*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.

DREYER S. (2005), « Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe », in Beacco & al (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

DUANMU San (1998), « Wordhood in Chinese », in J. Packard (ed.), *New approaches to Chinese word formation : morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese*, pp. 135-196. Berlin & New York : Mouton de Gruyter.

FERGUSON C.A. (1959), « Diglossia », in *Word*, n°15,(pp.325-340).

FERGUSON C.A. (1966), « National Sociolinguistic Profile Formula », in *Sociolinguistics*, W. Bright éd., La Haye : Mouton.

FERGUSON C.A. & HUEBNER T.(ed.), (1996), *Sociolinguistic perspectives: papers on language in society (1959-1994)*, New York, Oxford : Oxford University Press.

FILLIETTAZ L. (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*, Paris, Editions Nota Bene.

FISHMAN J.A. -(1967), « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism », in *Journal of social issues* n° 32.

-(1971), *Sociolinguistique*, Paris : Nathan – Bruxelles : Labor.

-(1991), *Reversing Language Shift, (RLS): Theoretical Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.

- FISHMAN J.A. & TABOURET-KELLER A. (ed.), (1986), *Sociolinguistics and the sociology of language*, Berlin, New York, Amsterdam : Mouton de Gruyter.
- GALISSON R. & PUREN C. (1999), *La formation en question*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International.
- GALISSON R.-(1989), « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°79 « Vingt ans de réflexion disciplinaire », Juillet-septembre 1990 p.35-49.
- (1989), « La lexiculture partagée : une monnaie d'échange interculturelle », in *FDLM* numéro spécial « Lexiques », (août-septembre), p.113-117.
- (1995), « Les palimpsestes verbaux : des actualiseurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°97, (janvier-mars) p.104-128.
- (1995), « A enseignement nouveau, outils nouveaux, les outils de la modernité », in *FDLM* numéro spécial « Méthodes et méthodologie », (janvier 1995) p.70-78.
- (1995), « lexiculture et enseignement », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°97, (janvier-mars) .
- (1997), « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°106 « Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ? », p.141-160.
- GAMBLIN A. (1992), *Taiwan République de Chine, la victoire du dragon*, Paris : SEDES
- GARCIA C. (1985), « Dialoguer en classe, c'est aussi métacommuniquer », in *Le français aujourd'hui*, n°71.
- GOFFMAN E. (1973 – trad.), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit.
- GROUX D. & PORCHER L. (1997), *L'éducation comparée*, Paris, Nathan pédagogie.
- GROUX D. & HOLEC H. (2003), *Une identité plurielle, Mélanges offerts à Louis Porcher*, coll. Education Comparée, L'Harmattan.
- GUIMBRETIERE E. - (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
- (2000), *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Paris : éditions du CNRS.
- (2001), « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale », in *FDLM - Recherches et Applications*, « Oral : variabilité et apprentissages », p.153-159.
- GUMPERZ J.J. & DELL Hymes (ed), (1972), *directions in sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- GUMPERZ J.J. - (1989 - trad.), *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- (1989 - trad), *Engager la conversation – introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, trad. de l'anglais par M. Darteville, M. Gilbert et I. Joseph, Coll. Le sens commun, Paris, Les Editions de Minuit.

- HAGEGE C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HALL E.T. (1979 –trad.), *Au-delà de la culture*, Paris : Seuil.
- HAMMERS J. & BLANC M. (1983), *Bilinguisme et Bilingualité*, Coll. Psychologie et sciences sociales, Liège : Mardaga.
- HAN S. (1996), *Taiwan Yuanzhumin yuyan nengli ji yuyan shiyong zhi diaocha yanjiu*, M.A. Thesis, *Graduate Institute of Linguistics*, National Tsing Hua University : Xinzhu.
- HUANG S.-F. (1995), *Sociolinguistics in Taiwan*. In *Taiwan on the eve of the 21st century*. Seattle, Washington.
- HYMES DELL H. -(1984 – trad.), *Vers la compétence de communication*, Coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif.
- (1996), *Ethnography, linguistics, narrative inequality*, London, Bristol, PA : Taylor & Francis.
- HERAN F., FILHON A. & DEPREZ C. (2002), « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », in *Population & Sociétés*, n°376.
- JEANDILLOU J-F. (1997), *L'analyse textuelle*, Coll. Cursus, Paris : Armand Colin.
- JIN S.-Y., (2004), « L'écriture subjective dans la littérature chinoise contemporaine – Le « je » a succédé au « nous » omniprésent jusqu'à la fin des années 1970 », in *Perspectives Chinoises* n° 83, (mai-juin), (Cf. ci-dessous « Sites Internet »).
- JULLIEN F. (1989), *Procès ou création. Une introduction à la pensée chinoise. Essai de problématique interculturelle*, Paris : Seuil.
- KAUFMAN J.-C. (2006: 2^{ème} édition), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*, Coll. Sociologie 128, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. -(1996), *La conversation*, Coll. Mémo, Paris : Seuil.
- (2001), *Les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement*, Coll. FAC Linguistique, Paris : Nathan/VUEF.
- KUBLER C. C. (1988), *Code-switching between Taiwanese and Mandarin in Taiwan*, in *The structure of Taiwanese : A modern synthesis*, R.L. Cheng and S. Huang, Eds., Taipei : The Crane. (pp. 263-283).
- LABOV W. -(1978 –trad.), *Le parler ordinaire*, t. 1 et 2, Paris, éditions de Minuit.
- (1976 –trad.), *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- LAKS B. (1988), *Sociolinguistique(s)*, Paris :Didier Erudition.
- LEE Hsiao-Feng (2004), *Histoire de Taiwan*, Paris : L'Harmattan
- LEHMANN D. (coord.), (1988), *La didactique des langues en face à face*, Paris : Hatier-Crédif

- LHOTE E. (1990), « Comprendre en français et en chinois : une approche paysagiste de l'écoute dans une langue étrangère », in *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine*, Communications choisies, Obadia A. (dir), Canada : Presses de l'Université Simon Fraser, pp. 171-184.
- LINO M-T. & PRUVOST J. (dir.), (2003), *Mots et lexiculture, hommage à Robert Galisson*, Paris : Honoré Champion éditeur.
- LINO M-T. (2004), « Vocabulaires de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues et cultures étrangères et maternelles », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 135 (juillet-septembre), p.261-262.
- LIU Shun-I. (1994), *Les apprenants chinois de français en situation de communication exolingue*, Thèse de Doctorat, Grenoble 3.
- LIU Shun-I. (2002), « Cours de conversation et prise de parole à Taïwan : un casse-tête chinois », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°126 : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », (Avril – juin), p. 211-222.
- LO BIANCO J. & CROZET C (eds), (2003), *Taeching Invisible Culture Practice and Theory*, Melbourne : Language Australia Publications.
- LU Zhi Wei (1964), *Hanyu de Goucifa*. Beijing : Kexuechubanshe.
- LÜ S-X. (1981), *Yu Wen Chang Tan (Talks about language)*. Beijing : San lian shudian.
- LÜDI G. & PY B. (1986), *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MAINGUENEAU D. (1998), *Analyser les textes de communication*, Coll. Lettres Sup, Paris : Dunod.
- MANESSY F. & WALD P. (dir), (1979), *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.
- MARTIN O. (2005), *L'enquête et ses méthodes : l'analyse des données quantitatives*, Coll. Sociologie 128, Paris, Armand Colin.
- MARTIN R. (1983), *Pour une logique du sens*, Linguistique nouvelle, Paris : PUF.
- MARTINEZ P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ?, Paris, PUF.
- MARCELLESI JB & GARDIN B. (1974), *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, Paris : Larousse.
- MERCELOT G. -(2000), *La négociation commerciale, contribution à la didactique pour publics spécifiques*, Bochum : Romanistischer Verlag.
- (2004), *Négociations professionnelles et didactique du français sur objectifs spécifiques*, Actes du 3^e Congrès des Francs-Romanistes allemands « Aux frontières de la didactique du français langue étrangère, Aix-la-Chapelle 2002, Bonn : Romanistischer Verlag.
- MEYER J.F. (1998), « Moral education in Taiwan », in *Comparative education Review*, February, Vol.32, n°1, pp.20-38.

- MILROY L. & WEI L. (1992), "A social network perspective on code-switching and language choice : The example of the Tyneside Chinese community", in *Plurilinguismes*, n°3, Paris.
- MONIER A. & CHAUBET P. A. (1995), *Analyse des motivations et attentes d'étudiants chinois apprenant le français*, Taiwan : Editions Central Books Publishing.
- MOORE D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, coll. Essais, Paris : Credif - Didier.
- MOORE D. & SIMON D. Lee (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants », in *AILE*, n°16 : « Acquisition et interaction en langue étrangère », 15 p.
- MOORE D. (coord.), 2007, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Coll. Crédif- Essais, Didier.
- MOREAU M.-L. (éd.), (1997), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Liège : P. Mardaga éditeur
- MULLER N. & DE PIETRO J.-F. (2007), « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue », in Moore D. (coord.), *op.cité*, pp. 51-64.
- NORMAN J. (1988), *Chinese*, Cambridge Language Surveys. Cambridge : Cambridge University Press. 292 p.
- PACKARD Jerome L. (2002), *The morphology of Chinese : A linguistic and cognitive approach*, New York : Cambridge University Press.
- PAN Wen-Guo (2002), *Zi Benwei Yu Hanyu Yanjiu*. Shanghai : Huadong shifan daxue chubanshe.
- 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* n°114 : « L'observation de classe », (avril/juin), pp. 189-209.
- PEYRAUBE A. (1988), *Le politiques linguistiques de quatre pays de langue chinoise en voie de développement et les attitudes culturelles des populations concernées : le cas de Taiwan*, rapport ATP n°TRT-86L298 : CNRS.
- PICOCHÉ J. (1992), *Didactique du vocabulaire français*, coll. Fac. Linguistique, Paris : Nathan.
(1986), *Structures sémantiques du lexique français*, Paris : Nathan.
- PLOUX S. & VICTORRI B. (1998), « Construction d'espace sémantique à l'aide de dictionnaires synonymiques », in *Traitement Automatique des Langues*, 39 - n°1, p.161-182.
- PORCHER L., -(1975), « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°23.
-(1995), *Le français langue étrangère*, coll. Education, Paris : Hachette.
-(1996), « Politiques linguistiques : orientations », in *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°7.

- PU Z.-H. (2001), « Les Chinois, les Français et l'implicite : les infortunes de la communication », in *FDLM* n°313 (janvier-février), 4 p.
- PU Z.-H. (2002), *Compétence culturelle et politesse en situation de communication sino-française*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- PU Z.-H. (2003), « Envolée du français en Chine ! », in *FDLM* n°333 (mai-juin).
- PUREN C. (2001), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, coll. CREDIF, Paris : Didier.
- PY B. -(1994), « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in COSTE D. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coll. LAL, Paris, Didier. (p.42-54).
- (2000), « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Tranel* n° 32, pp. 5-20
- RENNER H. & CALMY A.M. (1999), « Plurilinguisme à visée professionnelle », in *FDLM* n°304.
- REY-DEBOVE J., (1978), *Le Métalangage*, Paris : Le Robert.
- REY M., (1997), *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Genève : Centre européen de la culture/Actes Sud.
- RICHER J.-J., (2012), *La didactique des langues interrogées par les compétences*, Bruxelles : éd. EME.
- RICHTERICH R., (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Coll. FLE, Paris : Hachette.
- RISPAIL M., (2011), « Langues, contacts, complexité », in *Lidil* n°29 : « La rencontre interculturelle », Grenoble, p.178-179.
- RISPAIL M. & WHARTON S., (2003), « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », in *ELA* n° 129, (janvier), p.41-52.
- ROBERT J.-M., (2002), « Sensibilisation au public asiatique l'exemple chinois », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°126 : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », (Avril – juin), p. 135-144.
- SAILLARD C., -(1998), *Contact des langues à Taiwan : interactions et choix de langues en situations de travail*, Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
- (2000), « Nommer les langues en situation de plurilinguisme (le cas de Taiwan) », *Langage et société*, n°91.
- (2000), « Les acteurs plurilingues au travail : une communauté linguistique ? », *Revue française de linguistique appliquée*, V-I, (p.15-24).

- (2003), « Les langues chinoises en contact : quelles conséquences fonctionnelles », Atelier 45 *Langues en contact*, Communication au 1^{er} Congrès du Réseau Asie, Centre de Conférences du Ministère des Affaires Etrangères, Paris.
- SALINS (de) G-D., (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris : Didier.
- SAGNIER C., (2004), « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in *FoDLM* numéro spécial « Français : de la langue aux métiers ». Janvier, p. 96-105.
- SINGLY (de) F., (2006: 2ème édition), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Coll. Sociologie 128, Paris : Armand Colin.
- SPAËTH V., (2010), « Le français au contact des langues : présentation », in *Langue française* 3 n°167, Paris : Armand Colin, p.3-12. (cf. ci desous : site de Cairn.info)
- STEWART W.A., (1968), *A sociolinguistic typology for describing national multilingualism*, in *Readings in the sociology of language*, in Fishman J.A. ed., La Haye : Mouton. p. 531-545.
- SUN J.-L., (2003), « Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ? », in *Marges Linguistiques* n°5 (mai), p.93-105.
- SUZUKI E., (2005), « La "reserve" une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise », in Beacco & al (2005) : *Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- TAGLIANTE C., (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris : Clé International.
- TANG T.-C., (1988), *Studies on the Morphology and the Syntax of Mandarin Chinese Volume II*. Taipei : Student Book.
- THAMIN N., (2007), *Dynalique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse, Université Stendhal-GrenobleIII.
- TRAVERSO V., (1999), *L'analyse des conversations*, Paris : Editions Nathan.
- TRAVERSO V. (éd.), (1999), *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, PU Lyon.
- TSAO F-F., (1997), *Zuqun yuyan zhengce – Haixialiang'an de bijiao* (Politiques linguistiques ethniques – comparaison entre la Chine et Taiwan). Taibei : The Crane.
- TSOU B.K., (1983), « Triglossie et réalignement sociolinguistique (première partie) ». In *Contrastes*, n°6, : revue de l'Association pour le développement des études contrastives, ADEC(éd) : Paris p. 101-113.
- TSOU B.K., (1984), « Triglossie et réalignement sociolinguistique (deuxième partie) ». In *Contrastes* n°6 : revue de l'Association pour le développement des études contrastives, ADEC(éd) : Paris , p. 69-83.
- VERMES G. & BOUTET J. (dir), (1987), *France, pays multilingue* (Tomes 1 & 2), Paris : L'Harmattan.

- VIZCARRA H., (1980), *Contraintes en lexicologie : étude sur l'emploi de synonymes d'usage courant en chinois moderne*, Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
- WALD P. & MANESSY G., (1979), *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris : L'Harmattan.
- WILCZYŃSKA W. (1993), *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*, Poznań : Wykonako W Zespole Redakcyjno-Wydawniczym.
- WOLFS, J.L., (2001, 2^e édition). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université –Recherche – Théorie – Application*. Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en développement.
- XIE Y., (2007), *Représentations de la France et des Français, trajectoires et construction d'une compétence interculturelle en contexte sino-français*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- YANG H.-Y., (2009), *Pour une approche interculturelle des transferts méthodologiques en didactique des langues- application à l'enseignement du FLE en contexte taiwanais*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes.
- YANG K.-J., -(1992), « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical », in *Lidil* n°5 : « L'apprenant asiatique face aux langues étrangères », Février 1992, p. 109-123
- (1985), *L'apprenant adulte francophone face au chinois : motivations et attitudes*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble III.
- YOUNG R.L., (1987), *Attitudinal and sociocultural factors influencing language maintenance, language shift and language usage among the Chinese on Taiwan*. PhD Dissertation, San Diego University.
- ZARATE G., -(1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Coll. Credif/Essais, Paris : Didier.
- (1997), *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, Paris, Credif et UFR de Linguistiques de l'Université R. Descartes, E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud.
- ZHENG L.-H., (1995), *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*, Coll. Logiques Sociales, Paris, L'Harmattan.

Sites Internet :

Site de la revue AILE : <http://aile.revues.org>

- article de MOORE D. & SIMON D. Lee, (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants », in *AILE*, n°16, 15 p.
<http://aile.revues.org/document1374.html?format=print>
- article de VASSEUR M.-T., (2000), « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », in *AILE*, n°12, 17 p.
<http://aile.revues.org/document1466.html?format=print>

Site de Cairn.info :

- article de SPAËTH V., (2010), « Le français au contact des langues : présentation », in *Langue française*, 2010/3 n°167, p.3-12. DOI : 10.3917/lf.167.0003 Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin. Article disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-3.htm>

Site de la revue électronique China perspectives : <http://perspectiveschinoises.revues.org>

- article de JIN S.-Y., (2004), « L'écriture subjective dans la littérature chinoise contemporaine – Le « je » a succédé au « nous » omniprésent jusqu'à la fin des années 1970 », in *Perspectives Chinoises* n° 83, (mai-juin), 14p. <http://perspectiveschinoises.revues.org/1442>

Site du conseil de l'Europe : www.coe.int
www.coe.int/lang/fr

- article de BEACCO J.-C., « Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe ».
- article de CASTELLOTTI V., « Représentations sociales des langues et enseignements ».

Site du Réseau Asie-Pacifique créé par le CNRS, la FMSM, la FNSP et l'EHESS : www.reseau-asie.com

- article de SAILLARSD C., (2003), « Les langues chinoises en contact : quelles conséquences fonctionnelles », Atelier 45 *Langues en contact*, Communication au 1^{er} Congrès du Réseau Asie, Centre de Conférences du Ministère des Affaires Etrangères, Paris.

Site de la revue électronique Marges Linguistiques : <http://www.marges-linguistiques.com>

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
PREMIÈRE SECTION - PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE	16
CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION DE LA RÉPUBLIQUE DE CHINE À TAIWAN	17
1.1. Situation géographique et physique de La République de Chine à Taiwan	17
1.2. Historique de La République de Chine à Taiwan	18
1.3. Situation linguistique de la République de Chine à Taiwan	22
1.3.1. Les premières politiques linguistiques sous le gouvernement japonais.....	30
1.3.2. Les autres politiques linguistiques depuis l'arrivée des nationalistes chinois.....	32
1.4. Situation actuelle de l'enseignement public et privé à Taiwan ...33	
1.4.1. Le système éducatif de la République de Chine à Taiwan.....	34
1.4.2. Les cadres institutionnels : paramètres de la situation.....	36
1.4.2.1. Le primaire.....	37
1.4.2.2. Le secondaire.....	38
1.4.2.3. Le supérieur.....	39
1.4.2.4. Les <i>buxiban</i>	39
1.5. Les politiques linguistiques éducatives de la République de Chine à Taiwan : les langues à l'école d'hier à aujourd'hui	40
1.5.1. Le statut des langues à Taiwan : le mandarin et les autres.....	40
1.5.1. 1. À propos de sinographie pédagogique.....	41
1.5.1. 2. À propos des manuels de mandarin.....	44
1.5.1. 3. Le statut des autres langues de Taiwan.....	46
1.5.2. Les langues étrangères.....	48
1.5.2. 1. L'anglais.....	49
1.5.2. 2. Le japonais.....	50
1.5.2. 3. Le français et les autres langues étrangères.....	50
CHAPITRE 2 - PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES INSTITUTIONS PARTICIPANTES ET DES ACTEURS	54
2.1. Les caractéristiques et les acteurs du terrain	54
2.1.1. Prise de contact avec les institutions.....	54
2.1.2. Les aléas du terrain.....	55
2.1.3. Les acteurs.....	56
2.1.3.1. Les enseignants de français de Taiwan.....	57
2.1.3.2. Les étudiants taiwanais.....	58
2.2. Les institutions où le français est en majeur	59
2.2.1. L'Université privée Fujen.....	59
2.2.2. L'Université privée Tamkang.....	61
2.2.3. L'Université privée Wenhua.....	63
2.2.4. L'Université Nationale Zhongyang.....	64

2.2.5. L'Institut Wenzao des Langues Etrangères.....	66
2.3. Les institutions où le français est en mineur.....	69
2.3.1. L'Université Nationale Chenggong.....	69
2.3.2. L'Université Nationale Chiaotung.....	70
2.3.3. L'Université Nationale Chinan.....	70
2.3.4. L'Université I-Shou.....	71
2.3.5. L'Université Nationale Taiwan.....	71
2.4. Recueil des données pendant l'enquête de terrain.....	72
CHAPITRE 3 - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ÉLABORATION DES CORPUS ET CADRES THÉORIQUES EN FLE ET SOCIOLINGUISTIQUE.....	74
3.1. Le choix d'un questionnaire destiné aux étudiants et sa réalisation en phase avec la recherche.....	74
3.1.1. Pourquoi choisir la méthode du questionnaire pour cette étude ?	75
3.1.2. Objectifs visés et cadre théorique adopté.....	75
3.1.3. Formulation du questionnaire destiné aux apprenants.....	76
3.2. Élaboration d'une grille d'entretien destinée aux enseignants, adaptée à la recherche.....	79
3.2.1. Cadre méthodologique de l'entretien.....	80
3.2.2. Méthodes et choix de transcription.....	81
3.2.3. Formulation de deux grilles d'entretien.....	82
3.2.3. 1. Grille destinée aux enseignants.....	82
3.2.3. 2. Grille destinée aux chefs de département.....	83
3.3. Cadre de référence théorique en sociolinguistique et didactique du FLE.....	84
3.3.1. Notions, concepts et théories.....	84
3.3.1. 1. Les langues en contact à Taiwan.....	88
3.3.1. 2. Comment caractériser la situation de Taiwan par rapport aux théories sur la diglossie ?	90
3.3.1. 3. Langue maternelle, langue première, langue seconde.....	91
3.3.1. 4. méthodes, méthodologies et manuels.....	93
3.3.2. Évolution des méthodologies et des manuels de FLE.....	94
3.3.2. 1. Qu'est-ce qu'un manuel universaliste ?	99
3.3.2. 2. Les manuels généralistes à visée universaliste.....	100
3.3.3. Le contact des langues dans la classe.....	101
3.3.3. 1. Les particularités du contact des langues dans la classe de langue.....	101
3.3.3. 2. De l'usage ou non de la langue première lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	102
3.3.4. Les représentations.....	104
3.3.4. 1. Définitions : représentations et stéréotypes.....	104
3.3.4. 2. Les représentations des apprenants taiwanais de français : résumé de travaux antérieurs.....	105
Bilan conclusif de la première section.....	106

DEUXIÈME SECTION - CONTACT DES LANGUES, RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....108

CHAPITRE 4 – LE CHOIX D'Étudier LE FRANÇAIS : MOTIVATIONS ET REPRÉSENTATIONS.....109

4. 1. Synthèse et analyse des résultats.....112

4.1.1. Dans les universités où le français est majeur.....117

4.1.2. Dans les universités où le français est mineur.....118

4.2. Représentations sur la langue française, la France et les Français.....120

4.2.1. L'impact des représentations sur la motivation d'apprendre le
français.....121

4.2.2. Une compétence langagière supplémentaire visée ?127

CHAPITRE 5 – ANALYSE ET RÉSULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES PROFESSEURS : PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS.....129

5.1. La biographie langagière des enseignants enquêtés.....129

5.1.1. La dénomination des langues lors des entretiens.....131

5.1.2. Pratiques langagières et communicatives habituelles.....138

5.1.2.1. L'usage du chinois avec la famille et les amis.....138

5.1.2.2. L'usage du chinois sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....140

5.1.2.3. L'usage du taiwanais avec la famille et les amis.....141

5.1.2.4. L'usage du taiwanais sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....143

5.1.2.5. L'usage du français avec la famille et les amis.....143

5.1.2.6. L'usage du français sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....144

5.1.2.7. L'usage de l'anglais avec la famille et les amis.....144

5.1.2.8. L'usage de l'anglais sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....145

5.1.3. Pratiques occasionnelles.....146

5.1.3.1. L'usage du taiwanais avec la famille et les amis.....147

5.1.3.2. L'usage du taiwanais sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....148

5.1.3.3. L'usage du français sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....149

5.1.3.4. L'usage de l'anglais sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....149

5.1.3.5. L'usage du hakka et du cantonais avec la
famille.....151

5.1.3.6. L'usage de l'espagnol sur le lieu de travail en dehors de la salle de
classe.....152

5.2. De l'usage des langues dans la salle de classe.....152

5.2.1. Le recours exclusif au français.....152

5.2.2. Le recours au chinois ou autres langues dans l'enseignement : déclarations des
enseignants.....157

CHAPITRE 6 – ANALYSE ET RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : PRATIQUES LANGAGIÈRES ET PRATIQUES D'APPRENTISSAGE.....162

6.1. Les déclarations des enquêtés à propos des langues : une vision de synthèse.....162

6.1.1. Pratiques habituelles des étudiants.....163

6.1.2. Pratiques occasionnelles des étudiants.....167

6.1.3. Pratiques habituelles des parents des étudiants.....170

6.2. De l'usage des langues lors de l'apprentissage.....174

6.2.1. Les reformulations lors de l'écoute d'une consigne en français.....175

6.2.2. Les reformulations pendant la lecture d'une consigne en français.....176

6.2.3. L'utilisation du *guoyu* en classe.....177

6.2.4. La traduction des mots nouveaux.....180

6.2.5. La prise de note des mots nouveaux.....180

6.2.6. La compréhension du système et du fonctionnement du français.....182

6.2.7. L'usage de dictionnaires monolingue et bilingue.....184

Bilan conclusif de la deuxième section.....187

TROISIÈME SECTION - ASPECTS DIDACTIQUES DANS L'ENQUÊTE : LES UTILISATIONS DES MANUELS.....189

CHAPITRE 7 – DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE SUR LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE.....190

7.1. De l'usage des méthodes à partir des entretiens avec les enseignants.....190

7.1.1. Les approches communicatives.....191

7.1.2. Vers une contextualisation du communicatif et de l'actionnel ?194

7.1.3. La mémorisation.....196

7.1.4. L'oral.....201

7.1.5. Le lexique.....207

7.1.6. La grammaire.....210

7.1.7. La prise de note.....219

7.1.8. Les documents audio-visuels.....223

7.1.9. L'évaluation.....233

7.2. Ce que disent les enseignants sur les manières d'apprendre de leurs élèves.....243

7.3. Points forts et faibles des manuels selon les enseignants.....258

CHAPITRE 8 – ANALYSE DE TROIS MANUELS DE FLE ET PROPOSITION D'UNE NOUVELLE GRILLE D'ANALYSE.....273

8.1. Présentation de CONNEXIONS dans les Universités Fujen et Wenzao.....273

8.2. Présentation de PANORAMA dans les Universités Chiaotung et Taiwan.....275

8.3. Présentation d'INITIAL dans les Universités I-Shou et

Taiwan.....	275
8.4. Analyse des manuels à l'aide de deux grilles.....	276
8.4.1. Propositions didactiques : constitution de deux nouvelles grilles d'analyse.....	276
8.4.2. Résultats de l'analyse des trois manuels.....	279
8.4.2.1. CONNEXIONS dans les Universités Fujen et Wenzao.....	279
8.4.2.2. PANORAMA dans les Universités Chiaotung et Taiwan.....	285
8.4.2.3. INITIAL dans les Universités I-Shou et Taiwan.....	290

CHAPITRE 9 – RETOUR SUR L'ÉVALUATION DES MANUELS PAR LES APPRENANTS ET LES ENSEIGNANTS.....297

9.1. Le contenu.....	297
9.1.1. Français majeur : Connexions.....	298
9.1.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	300
9.1.3. Bilan comparatif.....	302
9.2. Les consignes.....	302
9.2.1. Français majeur : Connexions.....	303
9.2.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	304
9.2.3. Bilan comparatif.....	306
9.3. Les dialogues.....	307
9.3.1. Français majeur : Connexions.....	307
9.3.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	308
9.3.3. Bilan comparatif.....	309
9.4. La phonétique.....	310
9.4.1. Français majeur : Connexions.....	310
9.4.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	311
9.4.3. Bilan comparatif.....	313
9.5. Le vocabulaire.....	314
9.5.1. Français majeur : Connexions.....	314
9.5.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	315
9.5.3. Bilan comparatif.....	316
9.6. La grammaire.....	318
9.6.1. Français majeur : Connexions.....	318
9.6.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	319
9.6.3. Bilan comparatif.....	320
9.7. L'autoévaluation.....	322
9.7.1. Français majeur : Connexions.....	322
9.7.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	323
9.7.3. Bilan comparatif.....	324
9.8. La culture et la civilisation.....	325
9.8.1. Français majeur : Connexions.....	326
9.8.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	326
9.8.3. Bilan comparatif.....	328
9.9. Représentations de la France et de la francophonie dans l'iconographie du manuel et chez les apprenants.....	330
9.9.1. Français majeur : Connexions.....	331
9.9.2. Français mineur : Panorama et Initial.....	331
9.9.3. Bilan comparatif.....	332

9.10. Mise en page du manuel d'après les apprenants	334
9.10. 1. Français majeur : Connexions.....	334
9.10. 2. Français mineur : Panorama et Initial.....	335
9.10. 3. Bilan comparatif.....	337
9.11. Les points forts et faibles des manuels selon les apprenants	337
9.11. 1. Français majeur : Connexions.....	339
9.11. 1.1. Les points forts de Connexions.....	339
A. Mise en page.....	339
B. Impression.....	339
C. Iconographie.....	340
D. Manuel et contenu.....	340
E. En fin de manuel.....	342
F. CD.....	342
9.11. 1.2. Les points faibles de Connexions.....	343
A. Mise en page.....	343
B. Impression.....	343
C. Iconographie.....	344
D. Manuel et contenu.....	344
E. CD.....	345
9.11. 2. Français mineur : Panorama et Initial.....	346
9.11. 2.1. Les points forts de Panorama.....	346
A. Mise en page.....	346
B. Impression.....	346
C. Iconographie.....	347
D. Manuel et contenu.....	347
E. En fin de manuel.....	349
F. CD.....	349
9.11. 2.2. Les points faibles de Panorama.....	349
A. Mise en page.....	349
B. Impression.....	350
C. Iconographie.....	350
D. Manuel et contenu.....	351
E. CD.....	352
9.11. 2.3. Les points forts d'Initial.....	352
A. Mise en page.....	353
B. Impression.....	353
C. Iconographie.....	353
D. Manuel et contenu.....	353
E. En fin de manuel.....	354
F. CD.....	354
9.11. 2.4. Les points faibles d'Initial.....	355
A. Mise en page.....	355
B. Impression.....	355
C. Iconographie.....	356
D. Manuel et contenu.....	356
E. CD.....	357
9.11. 3. Bilan comparatif.....	357
9.12. Synthèse générale et propositions didactiques	358
9.12. 1. De la nécessité de mener en classe un travail sur les représentations.....	358

9.12. 1.1. Les représentations des étudiants taiwanais.....	359
9.12. 1.2. Travailler sur les représentations de la grammaire chez l'apprenant.....	361
9.12. 2. Travailler sur les stéréotypes à l'aide des manuels	362
9.12.2.1. Résultats de l'enquête et analyse iconographique de <i>Connexions</i> Volumes 1&2.....	363
9.12. 2.2 Proposition d'activités.....	366

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	369
--	------------

BIBLIOGRAPHIE.....	388
---------------------------	------------

TABLE DES MATIÈRES.....	402
--------------------------------	------------

INDEX DES NOTIONS.....	409
-------------------------------	------------

ANNEXES (Tome 2) sur CD

INDEX DES NOTIONS

A

Agir professoral 13,41, 243-257

Approche actionnelle 98, 194-196

Approche communicative 97,98, 190,191

B

Bilinguisme 85, 86, 88, 89

C

Cadre européen commun de référence (C.E.C.R) 11, 43, 281-283

Contexte hétéroglotte ;contexte homoglotte 43

Culture 34, 325-328

Culture d'apprentissage 13, 14, 181,182

D

Didactique 6, 84

Diglossie 84, 87, 88, 161

E

Évaluation 233-243, 322-324

L

Langue 9, 14, 15, 22, 37, 40, 46, 92, 93, 101, 102, 108, 131, 143, 174-180, 162-187
Langues en contact 27, 29, 88, 89, 90, 101, 102, 129-152, 162-174

Langues à Taiwan (mandarin, hakka, taiwanais....) 24, 25, 27, 28, 29, 30, 46, 90, 91, 129-152, 162-174

M

Manuel 5, 10, 11, 12, 44, 77, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 100

Méthode 5, 11, 91, 93, 94, 95, 96, 100

Méthodologie 5,11,91, 93, 94, 95, 96, 100

Motivation (extrinsèque/intrinsèque) 14,109,110,111-128

P

Politique linguistique 14,30-33, 40, 48

Profil d'apprentissage 41, 181,182, 243-257

R

Répertoire verbal (*linguistic repertoire*) 129-152, 162-174

Représentation 104, 105, 106, 120-128, 330-332, 359-368

S

Stéréotype 104,105, 106, 358-368

Sociolinguistique 6, 7, 9, 73, 76, 84,85

T

Tâche 98, 281-283

L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À DES ETUDIANTS SINOPHONES À TAIWAN : ENQUETE SOCIODIDACTIQUE EN MILIEU UNIVERSITAIRE.

Résumé :

Cette thèse est bâtie selon deux axes, sociolinguistique et didactique, en particulier autour des notions de langues en contact, répertoire verbal (*linguistic repertoire*), méthode et méthodologie, à la suite d'une expérience de professeur de chinois en France et de FLE à Taiwan. Elle analyse le contexte des langues à Taiwan, puis celui des cours de français à Taiwan (2007) où l'on utilise systématiquement des manuels généralistes édités en France. Des chercheurs (Beacco & Lehmann...) ont constaté que l'« exportation » de ces méthodes généralistes et les approches qu'elles proposent ne conviennent pas forcément aux apprenants asiatiques. Ainsi, un premier volet en didactique des langues est ouvert dans la présente recherche. En effet, en formation universitaire les méthodes des manuels de FLE ne seraient que partiellement compatibles avec le public sinophone : elles leur montrent ce que sont les valeurs et pratiques occidentales, mais ne leur permettent pas forcément de bien se situer ni de s'approprier langue et culture pour leur futur métier. Il faut donc tout particulièrement adapter la méthodologie et les pratiques de classe. Dans le cadre de cette recherche, des enquêtes sociolinguistique et didactique ont été effectuées auprès de professeurs et d'étudiants de français, dans dix universités taiwanaises. Cette thèse permet de montrer de quelle façon l'agir professoral et la culture éducative des enseignants ont des conséquences sur la manière dont les manuels de FLE sont exploités ; et de constater que les apprenants taiwanais ont développé des modes d'apprentissage spécifiques liées à leur scolarisation ainsi qu'à la façon dont ils ont appris le mandarin, provoquant ainsi une approche particulière des manuels de FLE et des représentations singulières ainsi que des utilisations spécifiques. Le volet sociolinguistique de la thèse permet aussi de remarquer que le répertoire plurilingue des enseignants et des apprenants a un rôle central dans la salle de classe puisqu'il favorise un travail de comparaison des langues entre elles. A partir des résultats obtenus, cette recherche propose des activités de classe ainsi que des éléments de réflexions en sociolinguistique et en didactique des langues et des cultures.

Mots-clés :

Didactique, culture, langues en contact, manuel, méthode, méthodologie, motivation, représentation, politique linguistique, sociolinguistique, stéréotype, stratégie d'apprentissage.

LEARNING AND TEACHING FRENCH TO CHINESE SPOKEN STUDENTS IN TAIWAN: SOCIOLINGUISTICS AND DIDACTICS STUDIES IN ACADEMIC ENVIRONMENT

Abstract:

This PhD dissertation is mainly based on sociolinguistic and didactic approaches, especially around certain notions such as language contact, linguistic repertoire, method and methodology, along with my teaching experience gathered over the years as a Chinese teacher in France as a French professor in Taiwan. The study analyses the language use in the social context of Taiwan, and also the environment of the French language teaching in Taiwan (2007) where universal textbooks edited in France are systematically used to teach the language. Researchers (Beacco & Lehmann...) have come to the conclusion that the "universalist" approach proposed in the French textbooks is not always suitable for Asian learners. Thus, this research opens a first constituent in didactics. Those approaches provided by the "French Language for Foreigners" training do assure certain acquisition of the European values, culture and methodologies; however, they do not necessarily help the learners to adapt these norms to their future profession. Therefore, it's crucial to consider some necessary adaptations regarding the methodology and the teaching methods in foreign language educational settings. The research uses data gathered from the teachers and students from ten universities across Taiwan who have participated in an interview conducted in sociolinguistic and didactic approach. This dissertation demonstrates how the teaching methodology and the educational culture in Taiwan can impact on the application of the teaching material designed by "French Language for Foreigners". Furthermore, this entry also discusses how Taiwanese learners have developed a specific learning method linked to their own educational settings as well as the way they learn Mandarin at school, which explores the findings of their special approach to the textbooks of French exposed to them. In addition, it also exhibits the unique representation and specific application of those textbooks towards the local variants in Taiwan. The sociolinguistic branch of this study further indicates that the plurilingual repertoire of both teachers and students in the classroom plays a key role in language teaching, since it helps to draw the comparison between different languages. Finally, based on the results of our study, this PhD dissertation proposes to incorporate certain class activities; it also contributes some significant insights to the teaching and the research in sociolinguistic and didactic fields.

Keywords:

Didactic, culture, languages in contact, learning strategy, method, methodology, motivation, representation, stereotype, textbook.