



**HAL**  
open science

# Conception et contextualisation des manuels de FLE en milieu universitaire chinois

Bingjie Yun, Marion Tellier

## ► To cite this version:

Bingjie Yun, Marion Tellier. Conception et contextualisation des manuels de FLE en milieu universitaire chinois. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2022, Hétérogénéité, différenciation et contextualisation en français langue étrangère et seconde, 72, pp.97-113. hal-03946001

**HAL Id: hal-03946001**

**<https://hal.science/hal-03946001v1>**

Submitted on 6 Sep 2023

**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.

Pour citer cet article : Yun, B., & Tellier, M. (2022). Conception et contextualisation des manuels de FLE en milieu universitaire chinois. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 72, 97-113.

## **Conception et contextualisation des manuels de FLE en milieu universitaire chinois**

Bingjie YUN, Marion TELLIER  
Aix Marseille Univ, CNRS, LPL<sup>1</sup>, Aix-en-Provence, France

### **Résumé**

L'article présent aborde l'articulation des objectifs linguistiques et communicatifs dans deux manuels chinois : *Le Français* publié en 1992 et *En Route* en 2017. Après une analyse minutieuse de la sélection et l'organisation des contenus dans les deux manuels, nous avons éclairci l'articulation des deux types d'objectifs et les façons de les articuler en adéquation avec leur contexte de conception. Avec 25 ans d'écart entre leur publication, nous avons aussi remarqué une évolution contextualisée.

**Mots-clés** : milieu universitaire chinois, contextualisation, conception des manuels de FLE chinois, *Le Français*, *En Route*

### **摘要**

1992年出版的《法语》与2017年出版的《新经典法语》两本教材在中国大学本科法语专业基础阶段均被广泛使用。本文从语言目标与交际目标的结合这一维度出发，对两本教材教学内容选择与构建方式进行细致分析，明确了两本教材中语言目标与交际目标的结合方式及达成方式。本文进一步对两本教材编写的教学环境及时代背景进行解读，阐明了两本教材的编写均符合其时代背景特征，并展现出25年间中国教材随着所处教学环境的发展而经历的改变。需要指出的是，《过时》与《先进》并非新旧教材的唯一标签，在优化教材编写的基础上，还需根据更具体的校情、课情对教材的使用进行持续思考。

**关键词**：中国大学，contextualisation，中国法语教材编写，《法语》，《新经典法语》

Malgré l'éloignement géographique et linguistique, l'enseignement du français est répandu en Chine dans divers contextes dont les universités chinoises. En interrogeant le développement de l'enseignement du français comme spécialité universitaire, David Bel a commencé sa recherche par « quelle histoire ? » et l'a finie par « quelle histoire ! », la multiplication des programmes universitaires ayant préparé « la francophonie universitaire chinoise » (Bel, 2017). Les manuels conçus pour ce contexte actif ont connu aussi une évolution. Dans cet article, nous nous intéressons à la contextualisation des manuels et à l'hétérogénéité dans leur conception, en particulier, nous analyserons

---

<sup>1</sup> Laboratoire Parole et Langage

l'articulation des objectifs linguistiques et communicatifs dans deux manuels de FLE chinois. Le premier, *Le Français*, publié en 1992, est encore largement utilisé aujourd'hui. Le second, *En Route*, paru en 2017, est le plus récent et hautement recommandé et il a déjà commencé à gagner du terrain. En comparaison, nous étudierons aussi *Alter ego +*, manuel français également pratiqué en milieu universitaire chinois. L'objectif ici ne sera pas de valoriser un manuel au détriment d'un autre, mais plutôt de justifier la raison d'être de chaque manuel dans son contexte.

## **Quelques notions à cerner et schéma d'analyse**

Dans cette partie nous présenterons trois notions essentielles pour l'analyse des manuels ainsi que notre schéma d'analyse.

« Contextualisation didactographique »

Les deux termes « contextualisation » et « didactographique » ont été proposés dans le même article de Robert Galisson (1994). Il y a encouragé une étude approfondie du contexte d'enseignement avant toute mise à l'épreuve de nouvelles méthodologies didactiques. L'intervention « didactographique » conduit essentiellement à la réalisation de matériels. Nous aimerions donc proposer le syntagme « contextualisation didactographique » pour indiquer l'évaluation diagnostique des paramètres contextuels par les concepteurs de manuel avant la rédaction. On fera un usage interprétatif direct du contexte initial (Blanchet, 2012, p. 15) pour comprendre la conception finale des deux manuels chinois.

« Objectif linguistique » (ci-après OL)

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer à l'ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur qui le rend capable de reconnaître et de produire des phrases correctes (Cuq, 2003, p. 48). Les OL concernent ainsi l'acquisition du savoir phonétique, lexical, grammatical et du savoir-faire linguistique : écouter, parler, lire, écrire.

« Objectif communicatif » (ci-après OC)

Ce qu'on appelle compétence de communication regroupe à la fois les compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique. La compétence pragmatique regroupe les compétences fonctionnelle (capacité à réaliser des actes de parole), discursive (capacité à adapter son discours à la situation de communication) et interactionnelle (Goullier, 2007). Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons aux deux premières. Quant à la compétence sociolinguistique, elle consiste en la maîtrise des normes sociales dans l'utilisation de la langue. Pour récapituler, l'OC associe les dimensions linguistique, pragmatique (fonctionnelle et discursive) et sociolinguistique dans notre analyse. Dans les manuels, d'une part, l'OC apparaît quand les connaissances linguistiques sont intégrées dans une réflexion sur les notions et les fonctions (activités de repérage, de conceptualisation qui relie les fonctions langagières aux connaissances linguistiques) ; d'autre part, l'OC se réalise à travers des connaissances pragmatiques (actes de parole, vocabulaire notionnel<sup>2</sup> et connaissances

---

<sup>2</sup> Du point de vue de « Syllabus fonctionnel/notionnel » et de *Niveau Seuil*, on peut classer les formes lexicales selon les notions sémantiquement et non structurellement, comme « unités de mesure » autour de notions « poids », « surface », « vitesse » etc.

discursives). La dimension sociolinguistique a également un rôle important dans l'OC car il s'agit de communiquer en situation. En effet, les trois dimensions linguistique, pragmatique et sociolinguistique supposent ensemble la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée à la situation de communication (Cuq, 2003, p. 48). En nous intéressant à l'OC, nous nous intéresserons à leur interrelation. Les activités de compréhension et de production dans les manuels seront aussi analysées dans la perspective communicative.

Notre analyse des manuels se structure selon la logique de la Figure 1.

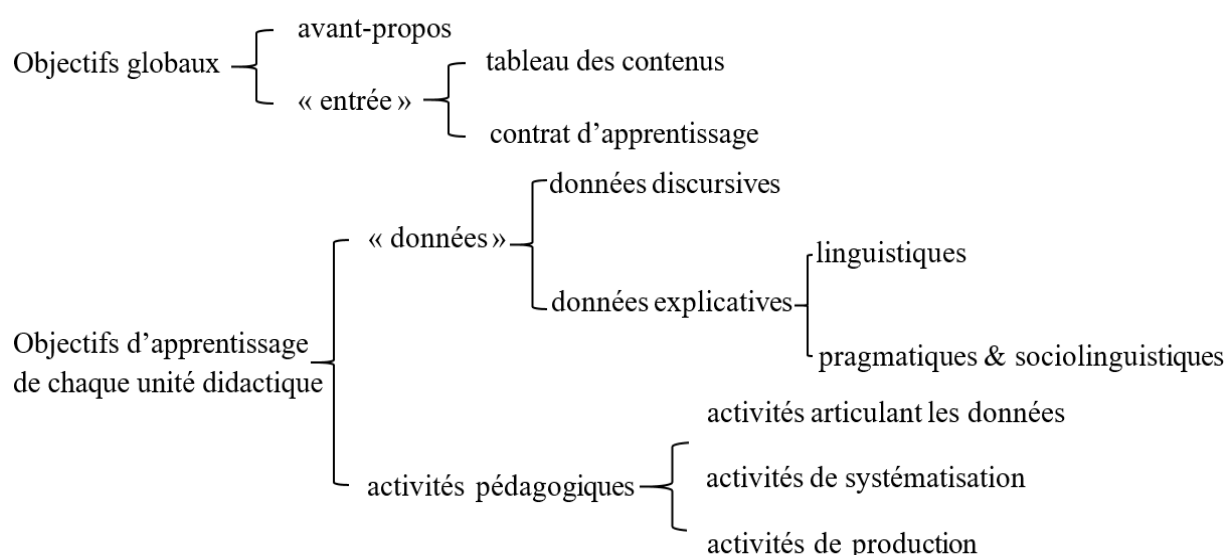


Fig. 1 : Schéma d'analyse

Les objectifs globaux du manuel se manifestent dans l'avant-propos et dans ce que Puren appelle « entrée » (2005, p. 41), c'est-à-dire la manière dont les auteurs ont choisi d'entrer dans l'objet global langue-culture, de le découper en unités didactiques (ci-après UD) et d'entrer dans une UD ; ces entrées se voient respectivement dans le tableau des contenus et dans le contrat d'apprentissage affiché au tout début de chaque UD. Le manuel a son fil conducteur global, chaque UD a aussi des objectifs d'apprentissage plus précis. L'articulation des OL et OC s'incarne d'une part dans les « données » (Courtillon, 2003), d'autre part dans les activités pédagogiques. On distingue deux types de données : données discursives (documents déclencheurs) et données explicatives (connaissances linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques) et trois types d'activités<sup>3</sup> : activités articulant les données dans le parcours de compréhension et de conceptualisation, celles de systématisation et celles de production (Laurens, 2020).

### Articulation des OL et OC, comment ?

Voyons d'abord les informations générales des manuels que nous analysons (Fig. 2) :

<sup>3</sup> Dans cet article, on emploie « exercices » et « activités » comme termes synonymes.

Manuels	<i>Le Français</i> Tomes (ci-après T) 1-4	<i>Alter ego+</i>	<i>En route</i> T1-3
Année	1992	2012	2017-2019
Édition	FLTRP (Chine)	Hachette FLE	FLTRP
Public visé	étudiants en français licence 1&2	apprenants adultes et grands adolescents	étudiants en français licence 1&2

Fig. 2 : informations des manuels

Comme vu précédemment, le traitement des OL et OC se traduit sur trois niveaux : objectifs globaux, objectifs d'apprentissage dans les données et dans les activités.

### **Objectifs globaux**

#### *Le Français*

L'objectif du manuel est défini ainsi : apprendre aux apprenants la phonétique, la grammaire ainsi qu'à communiquer en français (Pu *et al.*, 2005, p. 76). L'OL est privilégié. Communiquer « en » français insiste en effet sur la composante linguistique dans la communication. En même temps, Ma Xiaohong, rédacteur du manuel, confirme que la documentation du manuel provient de certains manuels communicatifs français (Pu *et al.*, 2005, p. 77). On a donc fait l'entrée d'idées communicatives pour « créer un style et une formule de rédaction rénovateurs » d'après l'avant-propos.

Dans la table des matières (Fig. 3), les rédacteurs proposent une chronologie des UDs en les intitulant « Leçon 1 », « Leçon 2 » et les textes à étudier sont nommés « Dialogue », sans titre. Le manuel adopte des entrées par la grammaire et suit une progression linguistique. À partir du T2, l'ajout des titres pour les textes laisse entrevoir le thème de la leçon, par exemple « Une photo de famille » ou « La famille de Sophie » qui évoquent le thème « famille ». Plus tard, dans les T3-4, on attribue un thème à chaque leçon tels que « Les faits divers », « Les aventures ». Les situations de communication deviennent de plus en plus explicites. Dans les quatre tomes, les points linguistiques à apprendre de chaque leçon sont toujours annoncés. Les éléments pragmatiques n'influencent pas l'organisation du manuel. Par contre, ils apparaissent parfois dans la table des matières comme « unité de mesure » (poids, surface, vitesse etc., comment demander et répondre). Certains éléments sont mélangés dans la section « Grammaire » tels que « expression de la conséquence », « expression de la manière ». L'OC semble occulté par l'OL.

* TABLE DES MATIERES *	
引言	10
常用缩略语表	12
<b>Leçon 1</b>	1
[a][ε][i][f][k][l][n][p][t][s][w]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	syllabe, syllabe ouverte, syllabe fermée, accent
Règles de prononciation: 音节, 开音节与闭音节, 重音	
Notes: 主语人称代词, 疑问形式	
pronoms personnels sujets, interrogation	
<b>Leçon 2</b>	13
[ə][y][m][ʃ][v][z]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	
Règles de prononciation: 清浊辅音, 长音, 节奏组, 联诵	
Notes: 语调, 冠词, 语言层次	
<b>Leçon 3</b>	24
[ε][u][s][g][r]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Une photo de famille	ajout des titres
3. La famille de Sophie	
Comptons: 81-100	
Grammaire: 1. 动词变位	conjugaison des verbes
2. 定冠词与不定冠词	article défini & article indéfini
3. 缩合冠词(du, des)	article contracté
4. 主有形容词	adjectif possessif
5. 最近将来时	futur proche
6. 及物动词与不及物动词	verbe transitif & verbe intransitif
7. 泛指人称代词	pronom personnel indéfini
Civilisation: 礼节	
Lecture: 1. Un congé de maladie	
2. Les photos de Paul	
<b>Leçon 8</b>	243
<b>LES FAITS DIVERS</b>	ajout du thème
Textes: I. Une attaque réussie	
II. Déménagement	
Grammaire: L'expression de la conséquence	acte de parole mélangé dans « Grammaire »
(后果、结果的表达)	
Civilisation: Faits divers	
Lecture: Cette fille est dangereuse, elle suit les hommes dans la rue...	
<b>Leçon 9</b>	277
<b>LES AVENTURES</b>	ajout du thème
Textes: I. Premier bivouac	
II. "Une marguerite qui vole"	
Grammaire: L'expression de la manière	(方式的表达)
Civilisation: D'où viennent les noms français?	
Lecture: Robinson dans son île	

Fig. 3 : *Le Français* - table des matières

La description dans l'avant-propos, la progression linguistique, la clarté grandissante des situations de communication et l'introduction progressive des actes de parole montrent l'intention des concepteurs de privilégier l'OL tout en faisant entrer certaines idées communicatives progressivement avec l'augmentation du niveau de langue.

### *En Route*

D'après les rédacteurs, en parallèle de l'OL, l'OC est l'autre fil conducteur de la conception du manuel. Si ce manuel défend l'idée que l'OL s'oriente vers la réalisation de l'OC et que la langue est conçue comme un outil d'échanges d'informations au service de la communication, la compétence linguistique possède un statut solide et a autant d'importance que la compétence communicative. Comme le rédacteur Fu Rong le dit : l'objectif final est de créer une situation gagnant-gagnant - gagner une base linguistique solide et gagner un développement de la compétence communicative.

Ci-dessous le tableau des contenus du manuel (Fig. 4) :

PARCOURS I PREMIERS CONTACTS 第一单元 初次见面		Phonétique	Communication	Grammaire	lexique
		语音	交际	语法	词汇
Séquence 1 第一课	Premier jour en classe de français 法语课的第一天	元音 [a] [e] [i] [u] 辅音 [p] [b] [t] [d]	法式问候 (1) 自我介绍: 我叫……道别	主语人称代词 动词变位, 动词 s'appeler	
Séquence 2 第二课	Je suis... 我是……	元音 [ø] [y] [u] 辅音 [k] [g] [s] [z]	简单的自我介绍	动词 être 和以 «er» 结尾的动词的变位 定冠词和不定冠词 (1) 重读人称代词 表示国籍的名词、形容词和职业名词的阴阳性	职业名词 (1) 国籍 (1)
Séquence 3 第三课	Entrer en contact 初次见面	元音 [œ] [ø] 辅音 [ʃ] [ʒ] [f] [v]	法式问候 (2) tu 与 vous 的转换	陈述句 疑问句 (1) 动词 aller, avoir, apprendre, faire	数字 0—10
Séquence 4 第四课	Présenter et se présenter 介绍与自我介绍	元音 [o] [ɔ] 辅音 [ʃ] [ʒ] [m] [n] [p]	标点符号 介绍自己和他人 提出请求或询问信息 提供信息	否定句 名词和形容词的性、数变化 形容词的位置 动词 vouloir, écrire	喜好 婚姻状况 职业名词 (2) 国籍 (2) 数字 11—69

Parcours I Passé, présent, futur 第一单元 过去、现在和未来		Communication	Vocabulaire thématique	Grammaire	Documents	Travaux finaux
Séquence 1 第一课	Les vacances se sont-elles bien passées? 假期过得好吗?	L'art de la conversation dans la vie sociale	En route! ... Pour les vacances!	Le passé composé des verbes pronominaux L'accord du participe passé Le pronom relatif « que » « tout » comme adjectif ou pronom	Une journée de vacances à Paris De retour des vacances	Récit de vacances
Séquence 2 第二课	Je me souviens... 往事如烟……	Parler de la première impression de quelqu'un	Pour parler de la personnalité de quelqu'un	L'imparfait de l'indicatif L'imparfait et le passé composé	Nostalgie en chanson Coup de foudre	Théâtre : Coup de foudre

Fig. 4 : *En Route* - tableau des contenus

Les deux objectifs sont travaillés et tout s'apprend dans une thématique communicative. On entre dans une UD par un « Contrat d'apprentissage » où l'OL et l'OC guident ensemble l'élaboration d'une UD, comme le montre la Figure 5. Ci-après (Fig. 6) l'« entrée » dans *Alter ego* +, seul l'OC est mis en avant.

Communication	Vocabulaire thématique	Grammaire	Documents	Travaux finaux
◇ L'art de la conversation dans la vie sociale	◇ En route! ... Pour les vacances!	◇ Le passé composé des verbes pronominaux ◇ L'accord du participe passé ◇ Le pronom relatif « que » ◇ « tout » comme adjectif ou pronom	◇ Une journée de vacances à Paris ◇ De retour des vacances	◇ Récit de vacances

Fig. 5 : *En Route* - entrée

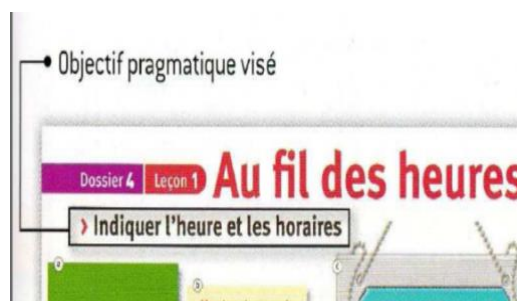


Fig. 6 : *Alter ego* + - entrée

### Articulation des OL et OC dans les données sélectionnées

#### Le Français

L'articulation des OL et OC présente deux caractéristiques :

- OL privilégié aux dépens de OC dans les données discursives.

Premièrement, on constate une adaptation de données discursives afin de proposer une progression grammaticale plus cohérente (Pu *et al.*, 2005, p. 77). C'est pourquoi on observe une récurrence de textes construisant une situation artificielle mais portant toutes les structures linguistiques à maîtriser, comme le texte suivant avec la répétition de structures pour demander et dire la date (Fig. 7) :

<p><b>Quelle date sommes-nous?</b></p> <p>— Aujourd'hui, nous sommes mardi, nous allons...</p> <p>— Mais non, c'est faux! Nous ne sommes pas mardi aujourd'hui.</p> <p>— Et alors, quel jour sommes-nous?</p> <p>— Nous sommes mercredi! Parce que nous avons deux heures de français et deux heures de chinois aujourd'hui.</p>	<p>— Attends... deux heures de français... deux heures de chinois... oui, tu as raison, nous sommes mercredi aujourd'hui. Et à propos, quelle date sommes-nous?<sup>5</sup></p> <p>— Nous sommes le dix.</p> <p>— Et quel mois sommes-nous?</p> <p>— Nous sommes le 10 décembre, le 10 décembre mille neuf cent quatre-vingt-neuf!</p> <p>— Quoi?! En quelle année sommes-nous?</p> <p>— Nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-neuf! ... Ah non! pardon! nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-dix!</p> <p>— *Ça c'est correct! Merci!</p>
--	--

Fig. 7 : *Le Français* – texte « Quelle date sommes-nous ? »

Deuxièmement, on remarque une sinisation de certaines situations de communication. Nous ne critiquons pas dogmatiquement cette sinisation, puisqu'il faut que « l'on tienne compte des interactions non seulement entre natifs mais aussi entre natifs et étrangers si l'on veut proposer aux apprenants des exemples de stratégies de communication 'réalistes' » (Moirand, 1982, p. 49). Mais se trouvent souvent dans le manuel des dialogues entre plusieurs interlocuteurs chinois qui parlent français dans des situations de la vie quotidienne chinoise, ce qui semble peu réaliste. Par exemple le texte « demander son chemin » : Xiaoming et son père viennent du Jiangsu, province chinoise, Xiaoming est étudiant à l'Université de Beijing. Son père est venu à Beijing pour le voir. Il a demandé à un passant son chemin pour aller à l'université. Puis quand il a rencontré son fils, celui-ci lui a expliqué un chemin plus facile. Le dialogue présente le vocabulaire et des points grammaticaux mais néglige la logique d'une situation naturelle, puisque tous ces échanges entre locuteurs chinois se déroulent en français.

Troisièmement, on constate des situations parfois incomplètes. Selon Moirand, pour décrire et analyser une situation de communication, les mêmes questions opératoires se posent à chaque fois : qui parle ? à qui ? qui communique ? en présence de qui ? à propos de quoi ? où ? quand ? comment ? pour quoi faire ? quelles relations entre qui et qui ? qui et quoi ? etc. (1982, p. 14). Ci-dessous une situation simplifiée dans le dialogue « Quel temps fait-il ? » (Fig. 8) :



### Quel<sup>1</sup> temps fait-il?

- Tiens! Il fait très froid aujourd'hui!  
— Oui, le ciel est gris. Il va peut-être neiger.  
— C'est normal. Nous sommes en décembre et c'est l'hiver.  
— Quel temps fait-il chez toi en ce moment?  
— Chez moi, maintenant, il fait très très froid. Il neige souvent et il gèle partout. D'ailleurs, il fait souvent du vent. C'est le Nord, tu sais.
- J'aime la neige, mais je déteste le vent.  
— Et quel temps fait-il chez toi en ce moment?  
— Dans ma région, les saisons ne sont pas très marquées.<sup>2</sup> Il ne fait ni chaud ni froid. Mais il pleut beaucoup en ce moment. Tu sais, c'est le Sud.  
— C'est vraiment agréable.

Fig. 8 : *Le Français* – texte « Quel temps fait-il ? »

Dans ce dialogue, nous ne savons pas l'identité des interlocuteurs, leur relation, où ils habitent, où se passe le dialogue pour mieux comprendre le climat des régions en question.

Quatrièmement, on note l'arrivée de documents déclencheurs centrés sur des contenus intellectuels (idéologie, littérature, histoire...) comme *La malédiction des Pharaons*, l'histoire de Charles de Gaule et de Zhou Enlai, « gaullisme et socialisme » etc. Ces documents peuvent être travaillés comme support de la langue, mais éclipsent dans une certaine mesure le volet communicatif.

● Données linguistiques exhaustives, données pragmatiques peu nombreuses, implicites, dispersées et facilement négligées.

Il n'y a pas de section pour les connaissances pragmatiques, mais plusieurs sections dédiées aux connaissances linguistiques : « Vocabulaire », « Vocabulaire complémentaire », « Sons et orthographe », « Comment prononcer », « Règles de prononciation », « Notes » et « Grammaire ». Les données linguistiques peuvent couvrir plus de 90% des données. Les données pragmatiques sont peu nombreuses. Revenons au dialogue « Quel temps fait-il ? » (Fig. 8), à partir duquel on traite l'interrogatif « quel » et les prépositions devant les saisons, mais pas d'expressions sur la météo. Les éléments pragmatiques apparaissent en l'occurrence : soit seuls : « unités de mesure » du T2 ; soit mélangés dans les données linguistiques de « Grammaire » et « Expressions utiles » comme « expression de la cause/conséquence » du T4 ou dans les données discursives de la section « Lecture », comme l'expression des souhaits et des félicitations de la leçon 17 du T1. De plus, on met rarement en relation les éléments verbaux avec une situation de communication, ils sont présentés plus comme des savoirs linguistiques à mémoriser. Par exemple « Expressions utiles » au lieu d'« expressions pour demander le prix et noms exprimant la quantité » dans la leçon 5 du T2 (Fig. 9) :

## EXPRESSIONS UTILES

C'est combien la pièce? 每一(件、块、个)多少钱?  
Combien le kilo? 每公斤多少钱?  
Combien ça coûte le lot? 每份(儿)多少钱?  
A quel prix? 卖什么价钱?  
Il fait combien la douzaine? 每打(儿)多少钱?  
Combien vendez-vous la botte? 每捆卖多少钱?  
Quel est le prix de la boîte? 每箱多少钱?  
A quel prix vendez-vous le paquet? 每盒卖什么价?  
Le prix du cent, s'il vous plaît? 请问每一百的价格是多少?  
Combien est-ce que je vous dois? 我得(付)给您多少(钱)?

Fig. 9 : *Le Français* – « Expressions utiles »

Les connaissances sociolinguistiques se trouvent dans « Notes » ou « Civilisation », comme « coutumes françaises », « bonnes manières dans la communication avec les Français » dans le T1. Mais elles sont dispersées, parfois absentes et facilement négligées, surtout dans « Civilisation » (Xu, 2020, p. 379).

### *En Route*

Selon la préface, les auteurs ont choisi des documents authentiques pour travailler la compétence communicative. Par rapport à *Le Français*, *En Route* a beaucoup avancé dans la conception des situations de communication avec différents types de documents : dessins en couleur, photos, schémas, etc. En même temps, dans l'espoir de faire acquérir le plus possible des connaissances linguistiques, les auteurs ont confié deux fonctions linguistiques aux documents déclencheurs : support des structures linguistiques et exemple linguistique à suivre.

Concernant les données explicatives, les sections « Vocabulaire thématique » et « Communication » relèvent des données pragmatiques. Elles abordent différents actes de parole au niveau du lexique et des expressions, elles mettent en lien la communication et les points grammaticaux mais rarement. La plupart du temps, l'OL s'accomplit séparément dans les sections « Phonétique », « Vocabulaire » et « Grammaire » qui regroupent des règles théoriques sur des faits linguistiques. Par exemple, dans *Alter ego +*, on présente les verbes pronominaux comme « Les verbes pronominaux pour parler des habitudes quotidiennes », le futur proche comme « Le futur proche pour parler des projets », pourtant dans *En Route*, c'est simplement « Verbes pronominaux », « Le futur proche de l'indicatif ». Autrement dit, la communication et la grammaire ne sont pas si connectées l'une à l'autre.

Donc, dans *En Route*, l'OL et l'OC se réalisent simultanément dans les données discursives et séparément dans les données explicatives. L'objectif purement linguistique s'accomplit de manière persistante dans chaque UD.

### **Articulation des OL et OC dans les activités proposées**

#### *Le Français*

Principalement trois types d'activités figurent dans ce manuel : activités de

compréhension, de systématisation et de production.

On constate la priorité donnée à l'OL tout au long de la conception des activités. D'abord, les activités de compréhension se situent en fin de leçon et parmi les exercices. Donc la compréhension de la situation de communication se fait après la présentation des données discursives et l'explication des données linguistiques. Et puis, les activités de systématisation favorisent surtout la maîtrise du lexique et des règles grammaticales. Selon nos statistiques, les exercices de grammaire représentent en moyenne 30% à 40% de l'ensemble des contenus, environ 10% de plus que dans *En Route* et 20% de plus que dans *Alter ego +*. Enfin les activités de production apparaissent irrégulièrement, il n'y a plus de productions écrites à partir de la leçon 4 du T2.

L'OL et l'OC se croisent dans certains exercices de systématisation et beaucoup d'activités de production. Après l'analyse de ces activités, nous avons toutefois remarqué de nouveau la dominance de l'OL qui se manifeste de deux manières :

- Exercices semblant communicatifs mais mettant en avant l'OL.
- ✓ Manque de lien entre la situation et la communication.

Parmi les exercices d'exploitation plus libres, l'activité de dramatisation apparaît avec une fréquence élevée avec la consigne « Commentez les images suivantes ». Ce type d'activité trouve son origine dans la méthodologie SGAV qui l'assimile à l'« activité de répétition » (Laurens, 2020, p. 40). L'objectif est de renforcer les éléments pratiques nouvellement acquis liés à une situation déterminée. Prenons un exemple (Fig. 10,11) :

A la maison

Voici une maison. C'est la maison des DUPONT. Monsieur DUPONT regarde la télévision avec son fils Paul. Madame DUPONT lit un journal. Et leur fille, Agnès, qu'est-ce qu'elle fait? Et bien, elle travaille; elle révise ses leçons à la maison.

Fig. 10 : *Le Français* – texte « À la maison »

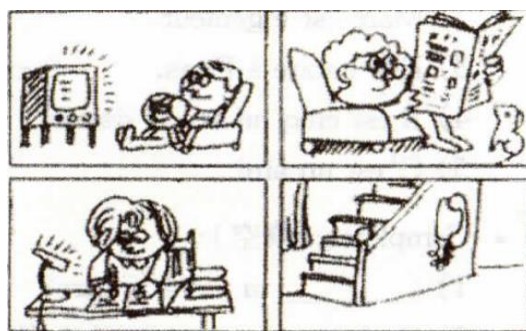


Fig. 11 : *Le Français* – activité « Commentez les images »

Dans cette activité, il s'agit de reprendre les éléments linguistiques et la situation du texte. L'enseigné semble placé dans une situation qui rappelle la communication, mais comme la SGAV, elle est toujours abandonnée au profit d'une notion connexe - situation (Moirand, 1982, p. 9). On se contente d'associer à la situation les indices lexicaux et grammaticaux du texte (même de les répéter) avant d'articuler la situation et la

communication.

✓ Situations fabriquées.

Comme pour les données discursives, certaines situations des activités de production sont fabriquées. Par exemple dans la leçon 2 du T2 : « Écrivez une lettre à votre ami pour lui dire comment vous avez passé les vacances d’hiver : (vous précisez votre âge, l’endroit où vous habitez, la profession de vos parents et vos projets d’avenir...) ». Les indices « âge », « profession des parents » se révèlent incohérents avec la situation.

✓ Manque d’éléments situationnels.

Mettons en comparaison les consignes de deux activités de *Le Français* et d’*Alter ego* + qui mobilisent les mêmes discours (Fig. 12).

	Décrire le climat
<i>Le Français</i>	<b>5.</b> Ecrivez en quelques mots l’hiver de Beijing (简单地写写北京的冬天): (p. 232, T1)
<i>Alter ego</i> +	<p><b>Imaginez ! Vous devez rédiger la rubrique « Climat » pour le site Internet de l’office de tourisme de votre région ou de votre pays.</b></p> <p><b>1.</b> En petits groupes, décidez des informations importantes à communiquer : les saisons sont-elles très marquées ? Quelles sont les températures moyennes en été et en hiver ? Y a-t-il des périodes de pluie ? Quelle saison conseillez-vous pour visiter votre région/pays, et pourquoi ?</p> <p><b>2.</b> Rédigez la rubrique. (p.119, T1)</p>
	Se présenter : apparence, caractères, intérêts
<i>Le Français</i>	<b>13.</b> Faites une auto-description. (p. 370, T1)
<i>Alter ego</i> +	<p><b>Vous désirez rencontrer des gens. Vous allez sur le site rencontres.com. Écrivez votre annonce sur le modèle des annonces p. 66.</b></p> <p>Vous vous présentez. Vous précisez votre caractère et vos goûts.</p> <p>Vous dites qui vous souhaitez rencontrer (caractère, goûts) et vous précisez votre objectif (activités culturelles/sportives, voyages, mariage, etc.). (p. 67, T1)</p>

Fig.12 : *Le Français* et *Alter ego* + – activités de production

Dans *Alter ego* +, les éléments situationnels sont clarifiés. Avec *Le Français*, les apprenants ne savent pas pourquoi, à qui, sur quoi et de quelle manière on s’exprime. Ils ont recours aux discours appris sans réaliser une vraie communication.

● Activités communicatifs insistant sur l’OL.

Ces activités demandent une action de communication dans une situation imitée. La composante linguistique est mise en évidence pour que les apprenants l’appliquent lors de la production (cf. Fig.13).

« Il est midi. Vous avez faim. Vous invitez votre voisin à aller à la cantine. Comment dire ? (avec les mots 'C'est l'heure..., voulez-vous..., d'accord...' etc.) » (p258 T1)
« Voici en dessous des expressions pour téléphoner ; utilisez-les dans un petit dialogue : je voudrais parler à... ; C'est de la part de qui ? ; Qui est à l'appareil ? ; Ne quittez pas... ; C'est occupé. ; Ça ne répond pas. » (p374 T2)
« pour ou contre : est-ce que la vie en ville vous plaît ? ... (Essayez d'utiliser le vocabulaire des textes) » (p80 T4)

Fig.13 : *Le Français* - activités de production

Certaines activités attribuent les fonctions communicatives aux points linguistiques : relever le vocabulaire thématique, indiquer la valeur pragmatique des verbes conjugués dans les phrases...

En résumé, l'OL est central partout dans les activités, la communication est prise en compte, mais pas comme l'objectif final ni principal.

### *En Route*

Dans *En Route*, les activités comprennent : les exercices de phonétique après la section « Phonétique » ; les activités avant ou après les documents principaux ; celles dans les sections « Vocabulaire thématique », « Communication » et « Grammaire » ; celles après « Communication » et après « Grammaire » ainsi que celles dans ou après « Civilisation ».

Les activités avant ou après les documents principaux présentent une diversité : compréhension, repérage, conceptualisation et parfois production. Les activités de compréhension restent au début peu nombreuses et pas assez fréquentes. Mais elles augmentent au cours des deux derniers tomes et apparaissent de plus en plus régulièrement, comme l'illustre la Figure 14 :

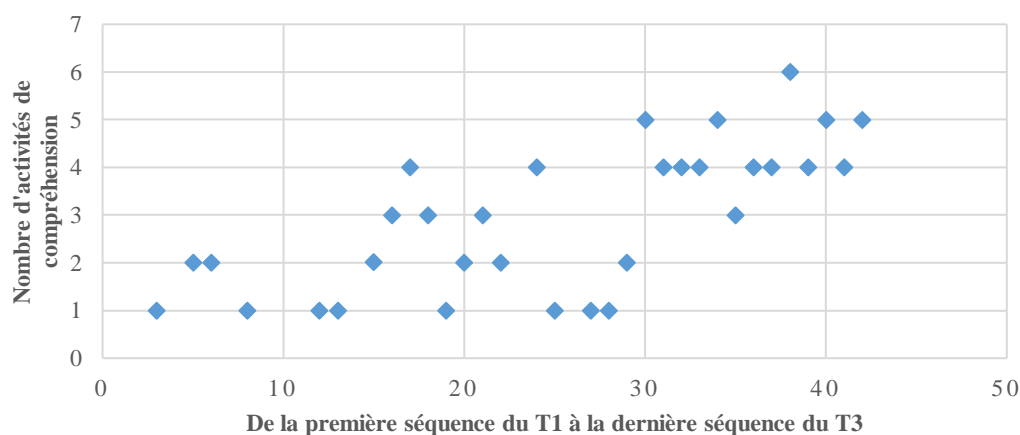


Fig.14 : *En Route* - activités de compréhension

Les activités de repérage/conceptualisation touchent des connaissances linguistiques ou pragmatiques (Fig. 15).

Connaissances linguistiques	Connaissances pragmatiques
Relevez tous les verbes pronominaux et étudiez leur forme au passé composé (p3)	Relevez les consignes, les interdictions et les reproches. (p49)
Trouvez les descriptions de circonstances et les changements/action. Observez le temps des verbes (p21)	Relevez tous les noms de boutiques et commerçants et prolongez la liste. (p67)

Fig. 15 : *En Route* - activités de repérage/conceptualisation

Il y a parfois des activités dans « Vocabulaire thématique », « Communication » et « Grammaire », les données y sont explicitement présentées la plupart du temps. Dans la première section, il s'agit souvent d'associer les mots aux images correspondantes. Dans « Communication », on conceptualise des règles communicatives après l'observation des exemples. Et dans « Grammaire », ce sont des activités de conceptualisation et de systématisation. Finalement, surviennent les activités de systématisation et d'utilisation respectivement après ces deux sections.

Dans le T1, les activités de production se trouvent n'importe où parmi les activités de systématisation. A partir du T2, les concepteurs les placent dans « les travaux finaux » en fin d'UD. Et les indices linguistiques ou pragmatiques disparaissent progressivement dans les consignes. En voici quelques-unes, présentées chronologiquement, à titre d'illustration (Fig. 16) :

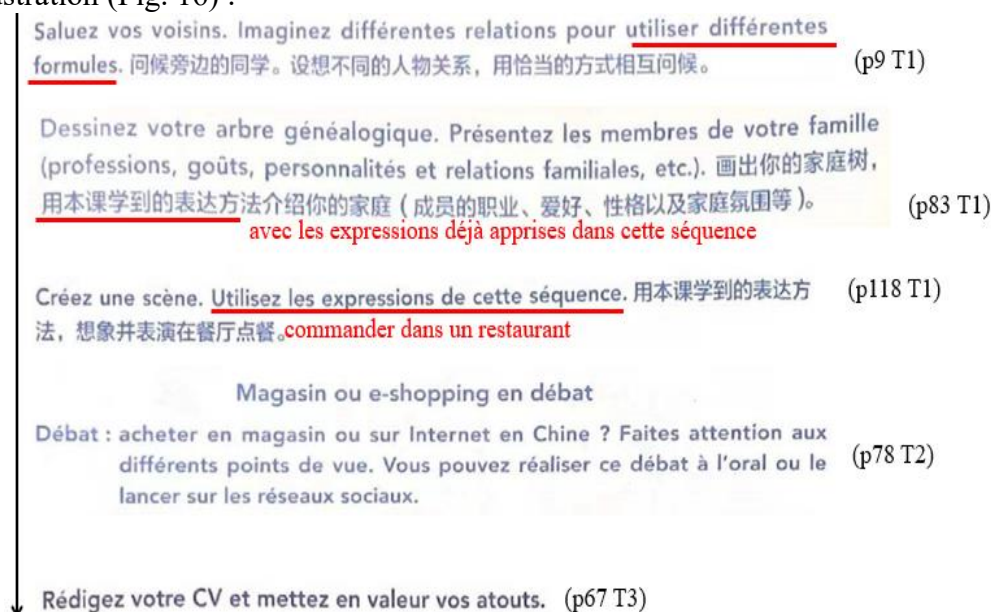


Fig. 16 : *En Route* - activités de production

Deux remarques suite à notre analyse : premièrement, l'OL et l'OC vont de pair presque dans toutes les activités. Deuxièmement, une fois une base linguistique solide établie, les activités de compréhension vis-à-vis de la situation de communication augmentent petit à petit. Les activités de production se placent plus tard en fin d'UD et abandonnent progressivement l'insistance sur le code linguistique et pragmatique à utiliser tandis que les apprenants savent eux-mêmes consciemment mettre en lien la langue et la

communication. Ces deux remarques confirment que l'on accorde autant d'importance à l'OL et l'OC. Avec l'accomplissement des OL, l'OC devient de plus en plus ciblé.

### **Contextualisation : réponse au contexte spécifique et en évolution**

La contextualisation didactographique nécessite la prise en compte consciente du contexte lors de la conception des manuels. Donc toutes nos remarques peuvent s'expliquer par le contexte. Les deux manuels sont employés dans un cours appelé « Jingdu » (精读) élémentaire bénéficiant des plus gros volumes horaires et crédits dans le cursus de la spécialité en français en Chine.

De 1949 à 1966, « le 'grand frère' soviétique est devenu l'idole de toute la Chine ». (Xu, 2020, p. 316). Les enseignants chinois de français n'ont pas contourné cette tendance et se servaient de la méthodologie soviétique « par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois » (Fu, 2005, p. 35). « Cette méthodologie est tellement ancrée dans l'esprit des Chinois qu'elle sera maintenue dans des ouvrages didactiques chinois de la langue étrangère parus dans les années 1980, et même quelques-uns de nos jours. » (Xu, 2020, p. 321). Une UD modélisée dans *Le Français* commence par la présentation des données discursives synthétisant les savoirs linguistiques à maîtriser, puis l'explication analytique des données linguistiques, ensuite la compréhension globale de la situation des données discursives au début, les exercices de fixation et enfin la production libre peu souvent présente, autrement dit une leçon de type soviétique. La notion « Jingdu » a été introduite en Chine dès le début de la campagne de propagande de la méthodologie soviétique (Xu, 2020, p. 329). Cette notion implique un principe d'enseignement dit « expliquer en détail et entraîner en quantité » (*Ibid.*). Le manuel le respecte à travers les sections phonétique et grammaticale allant au fond des connaissances linguistiques et l'abondance des exercices de fixation. Suite à la réforme et l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978 et à la publication de *Quelques conseils pour renforcer la formation en langues étrangères* par le ministère chinois de l'Éducation le 24 mars 1979, le modèle soviétique se trouvait en péril croissant. On proposait de s'inspirer des théories et méthodologies modernes dans le domaine didactique des langues étrangères pour améliorer la qualité de l'enseignement. Dans les échanges internationaux, la Chine réouverte absorbe toutes sortes d'idées nouvelles. L'introduction des méthodologies occidentales a conduit comme corollaire à l'étude approfondie de la SGAV et à l'arrivée de l'approche communicative en Chine dans les années 80. Ce faisant, *Le Français* a intégré des textes accompagnés d'images fixes, des activités de dramatisation et de production plus libre. Nous pouvons aussi y retrouver les influences directes du *Programme national pour l'enseignement supérieur du français élémentaire*, publié en 1988, où est listé le vocabulaire inspiré du *Français fondamental* et des œuvres soviétiques, où la langue a commencé à prendre une épaisseur communicative, comme le montre la « Table des actes et des notions » et où l'objet-langue stipulé, les descripteurs de compétences et 80% des contenus programmés annexés montrent la volonté résolue de faire acquérir une base solide linguistique.

Sûrement, le contexte a évolué lors de la conception d'*En Route*. Le programme national de 1988 constitue toujours la norme de base. On a créé en 2004 le test de

certification pour les étudiants de français en licence 2 - Test national de français niveau IV dont la partie « compétences lexicale et grammaticale » couvre 45% des points<sup>4</sup>. Le statut de l'OL reste ainsi stable. L'interprétation de « Jingdu » se met en phase avec la nouvelle ère. À la « quantité » et au « détail », s'ajoutent l'« utilité » et l'« efficacité ». L'influence croissante de l'approche communicative et des propositions du CECRL, les formations multipliées sur les méthodologies et les riches ressources pédagogiques françaises pour les enseignants chinois, une nouvelle génération d'enseignants qui font de plus en plus leurs études en France, tout cela a conduit à un mouvement communicatif en Chine. En conséquence, l'OC devient aussi important que l'OL et de plus en plus ciblé. Mais contrairement à la culture didactique française qui s'attache dès le début à l'aspect fonctionnel de la langue, les Chinois tiennent à maîtriser avec sûreté toutes les composantes linguistiques avant de les rassembler pour accomplir une tâche de communication (Xu, 2020, p. 409). C'est pourquoi le manque de lien entre les données et les activités au sein d'une UD, lequel ne permet pas une progression aussi axée sur l'approche communicative, mais un élargissement des connaissances pragmatiques et linguistiques plus détaillées.

Partant, *En Route* s'organise dans le cadre de l'approche communicative dont l'application a beaucoup gagné en profondeur. En même temps, on maintient dans une large mesure des idées traditionnelles.

## **Pour conclure**

L'analyse précédente nous aide à mieux comprendre la façon de positionner l'OL et l'OC dans *Le Français* et dans *En Route*. Avec 25 ans d'écart entre leur publication, nous avons ainsi remarqué une évolution contextualisée. L'étude des éléments contextuels semble dresser trois grands axes qui expliquent la prégnance du linguistique et le tournant communicatif dans les deux manuels : culture éducative, cadre institutionnel et spécificités du cours *Jingdu*. Si la contextualisation didactographique réalisée justifie une conception de manuel optimale, cela ne saurait suffire. La réflexion devrait se poursuivre sur la façon dont l'exploitation des manuels se fait sur le terrain. Ainsi, il serait également pertinent d'observer les pratiques de classe pour voir si elles reflètent la structure des manuels ou elles en diffèrent plus ou moins selon des contextes pédagogiques plus concrets.

## **Bibliographie**

BEL, D., (2017), *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire Entre discours et réalités (Thèse de doctorat)*, Université de Montréal, mis en ligne avril 2017, consulté le 6 mai 2022. URL : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19858>

BLANCHET, P., (2012), « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques. », dans *SOCLES I*, Alger, ENS, p.p. 13-20.

GOULLIER, F., (2007), *Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence*

---

<sup>4</sup> 10 points pour la dictée, 30 points pour les compréhensions orale et écrite, 15 points pour la production écrite.



*pour les Langues*, Conférence du 25/09/06 à Reims.

COURTILLON, J., (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

CUQ, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français - langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

FU, R., (2005), « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », dans *Synergies Chine 1*, Sylvains-lès-Moulins, GERFLINT, p.p. 27–39.

GALISSON, R., (1994), « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective », dans *Revue Française de Pédagogie 108(1)*, Lyon, ENS, p.p. 25–37.

LAURENS, V., (2020), *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*, Paris, Didier.

PU, Z., LU, J., & XU, X., (2005), « Survol historique des manuels de français en Chine », dans *Synergies Chine 1*, Sylvains-lès-Moulins, GERFLINT, p.p.72–79.

PUREN, C., (2005), « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », dans *Les Cahiers Pédagogiques 437*, Paris, CRAP, p.p. 41–44.

XU, Y., (2020), *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*, Beijing, 外语教学与研究出版社.