



HAL
open science

Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français

Chen Ling

► **To cite this version:**

Chen Ling. Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2020. Français. NNT : 2020GRALL022 . tel-03157811

HAL Id: tel-03157811

<https://theses.hal.science/tel-03157811>

Submitted on 3 Mar 2021

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Chen LING

Thèse dirigée par **Françoise BOCH**

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles**
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français

Thèse soutenue publiquement le **11 décembre 2020**,
devant le jury composé de :

Mme Cristelle CAVALLA

Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, rapporteure

M. Jean-Pierre CUQ

Professeur émérite à l'Université Côte d'Azur, rapporteur

M. Rong FU

Professeur à l'Université des Langues Étrangères de Beijing, examinateur

Mme Marinette MATTHEY

Professeure à l'Université Grenoble Alpes, présidente du jury

Mme Françoise Boch

Maître de conférence à l'Université Grenoble Alpes, directrice de thèse



J'ai réalisé mon rêve d'enfance.

Résumé

Cette thèse, au cœur de la didactique des langues, a pour objectif d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français en tant que langue étrangère en Chine. Dans le contexte universitaire chinois, la grammaire française est conçue comme un type de connaissances langagières préparant au développement de la communication. Une place importante lui est accordée aussi bien dans la classe, dans les manuels et que dans les évaluations. Il arrive souvent que les étudiants chinois aient du mal à employer de manière appropriée leur savoir grammatical selon les situations de communication. S'entraîner avec de nombreux exercices grammaticaux n'aboutit pas automatiquement à une maîtrise véritable d'une langue étrangère. Comment positionner l'enseignement-apprentissage de la grammaire afin que la didactique du français soit plus communicative en milieu universitaire chinois ? Quelle démarche adopter ? Quels exercices et quelles activités développer dans le cours et en dehors du cours ? Quelle terminologie suivre ? Autour de ces interrogations, nous avons convoqué les différentes théories linguistiques, nous avons étudié différentes démarches et supports à travers différents ouvrages publiés en Chine et en France pour trouver ce qui permettra aux étudiants chinois débutants d'apprendre mieux la grammaire française dans leur contexte hétéroglotte d'apprentissage, la Chine.

Mots clés : grammaire du FLE, didactique, linguistique, analyse comparée, étudiants chinois débutants

Abstract

This thesis lies in the field of foreign language education. It aims at teaching and learning the grammar of French as a foreign language. In the Chinese university context, French grammar is conceived as a type of language knowledge preparing for the development of communication. It is given an important place in the classroom, in textbooks and in examinations. It often happens that Chinese students have difficulties using their grammatical knowledge appropriately adapted to the communication situations. Training students in many grammatical exercises does not automatically lead to a real mastery of a foreign language. How to position the teaching-learning of grammar so that the didactics of French is more communicative in Chinese university context ? What approach is adopted ? What exercises and activities should be developed in and outside the course ? What terminology should be used ? Based on these questions, we gathered different linguistic theories, we studied different approaches and supports through different books published in China and France to find out what will allow beginner Chinese students to learn French grammar better in their country specific context of learning, China.

Keywords : french grammar as a foreign language, didactics, linguistics, comparative analysis, beginner Chinese students

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide à l'élaboration de cette thèse.

Ma gratitude va tout d'abord à Mme Françoise Boch qui a encadrée ma recherche et a suivi mon cheminement tout au long de ces années. Sa bienveillance, ses encouragements et son attention ont été décisifs pour l'accomplissement de ma thèse. Je la remercie vivement pour l'intérêt qu'elle a porté à mon projet et pour ses conseils précieux qui m'ont permis d'améliorer ce travail de recherche.

Je remercie du fond de mon cœur M. Jean-Pierre Cuq, Mme Cristelle Cavalla, M. Fu Rong et Mme Marinette Matthey, d'avoir accepté de prendre part au jury et de me faire l'honneur d'évaluer ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Mme Dominique Abry, pour son aide et ses conseils qui ont été une véritable révélation pour moi. Sa passion, sa sensibilité et sa créativité en didactique m'ont profondément impressionnée.

Mes remerciements s'adressent également aux professeurs et aux étudiants que j'ai rencontrés à l'Université du Zhejiang. Je les remercie infiniment pour leur accueil chaleureux. Je ne saurais oublier cette belle expérience qui marque les premiers pas de ma carrière professionnelle.

Je remercie sincèrement Marcia, Emmanuel et Pierre pour leur relecture minutieuse.

Un merci tout particulier à mes chères amies Fandi et Qiao, pour leur soutien et leurs encouragements pendant la toute dernière ligne droite.

Enfin, je tiens à remercier de tout mon cœur mes parents pour leur présence inestimable tout au long de mes études. Bà ba (papa), mā ma (maman), wǒ (je) ài (aime) nǐmen (vous).

Avertissement

Dans notre thèse, nous respectons l'ordre habituel chinois : le nom de famille avant le prénom, comme « Ling Chen » (nom : Ling, prénom : Chen). Nous respectons l'usage chinois et transcrivons les prénoms chinois en entier, comme « Ling Chen » et non « Ling C. ».

Sommaire

Introduction	11
1. Contexte et origine de la recherche	11
2. Problématique	13
3. Méthodologie	13
4. Annonce du plan	16
Partie I Cadre théorique et étude du contexte	18
Chapitre 1. Concepts linguistiques et didactiques liés à la grammaire.....	19
1.1. Entre linguistique et didactique	19
1.2. Grammaire, un terme polysémique	20
1.2.1. Quelques définitions du terme grammaire	21
1.2.2. Grammaire linguistique et grammaire pédagogique	22
1.3. Quelques théories grammaticales.....	25
1.3.1. La grammaire de la phrase et la grammaire du texte	25
1.3.2. La grammaire du discours et la grammaire de l'énonciation	26
1.3.3. La grammaire traditionnelle	27
1.3.4. La grammaire structurale	28
1.3.5. La grammaire de l'oral	29
1.3.6. La grammaire du sens	30
Chapitre 2. Enseigner la grammaire française	34
2.1. Pratiques pédagogiques	34
2.1.1. Les activités grammaticales	34
2.1.2. La formalisation	36
2.1.2.1. Démarche inductive et démarche déductive.....	36
2.1.2.2. Démarche de la conceptualisation.....	37
2.1.2.3. Choix du métalangage et de la terminologie	39
2.1.3. L'appropriation.....	40
2.1.4. Le choix des documents supports : fabriqués ou authentiques ?.....	42
2.2. Évolution de l'enseignement de la grammaire dans les méthodologies	43
2.2.1. Méthode et méthodologie	44
2.2.2. Méthodologie traditionnelle	45
2.2.3. Méthodologie directe.....	46
2.2.4. Méthodologie audio-orale	46

2.2.5. Méthodologie Structuro-Globale AudioVisuelle (SGAV).....	47
2.2.6. L'approche communicative	48
2.3. L'approche actionnelle.....	50
Chapitre 3. L'évolution de l'enseignement du français et de la grammaire en Chine ..	53
3.1. Premières institutions et exemples d'ouvrages de français.....	53
3.1.1. Dans les premiers collèges et universités.....	53
3.1.1.1. Le collège religieux Saint-Ignace (1850)	53
3.1.1.2. Le collège impérial Tong Wen (1862)	54
3.1.1.3. L'université de la Capitale (1902).....	55
3.1.1.4. L'université Aurore (1903)	55
3.1.2. Premiers manuels de français utilisés en Chine	56
3.1.2.1. Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois (1884)	56
3.1.2.2. Premier manuel de grammaire française (1898)	58
3.1.2.3. Leçons de langue française illustrées (1915).....	60
3.1.2.4. Cours de français élémentaire (1937).....	61
3.2. Programme national de l'enseignement du français (1988).....	64
3.2.1 Compétences privilégiées.....	65
3.2.2. Détails du Programme	66
3.2.2.1. Conception du Programme	66
3.2.2.2. Place de la grammaire dans l'évaluation.....	68
3.3. L'état actuel de l'enseignement du français dans les universités chinoises	70
3.3.1. Modes d'enseignement.....	70
3.3.2. Organisation des cours	71
3.3.2.1. Plan de cours	71
3.3.2.2. Exemples des universités	72
3.4. Enquête auprès d'étudiants chinois.....	75
3.4.1. Présentation de l'enquête	75
3.4.2. Analyse des résultats	76
Partie II Analyse comparée des ouvrages de FLE chinois et français	84
Chapitre 4. Présentation des ouvrages	85
4.1. Manuels de FLE chinois et français	85
4.1.1. Fiches signalétiques.....	85
4.1.2. Organisation des contenus.....	89
4.1.3. Place de la grammaire	92
4.2 Ouvrages de grammaire chinois et français	96
4.2.1. Fiche signalétique.....	96

4.2.2. Structure des grammaires	99
4.2.3. Organisation des contenus.....	100
Chapitre 5. Comparaison des descriptions grammaticales	105
5.1. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs	105
5.1.1. Comparaison entre les manuels.....	105
5.1.1.1. Au niveau sémantique : « ma » vs « my » vs « wo de »	106
5.1.1.2. Au niveau morphosyntaxique : « sa/son » vs « her/his » vs « ta de »	107
5.1.1.3. L'écrit et l'oral : « mon école » et « mon ancienne voiture »	110
5.1.2. Comparaison entre les grammaires	112
5.1.2.1. Au niveau sémantique : « Donnez-moi votre main »	112
5.1.2.2. Au niveau morphosyntaxique : « la montre de Pierre » et « le sac de Marie »	115
5.1.2.3. L'écrit et l'oral : « ma grand-mère » et « mon arrière grand-mère »	120
5.2. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait	121
5.2.1. Comparaison entre les manuels.....	121
5.2.1.1. Le passé composé : comment dire en chinois ?.....	123
5.2.1.2. L'imparfait : inaccompli ou im-parfait ?.....	125
5.2.1.3. Le passé composé ou l'imparfait ?.....	129
5.2.2. Comparaison entre les grammaires	130
5.2.2.1. Le passé composé : exemples décontextualisés	131
5.2.2.2. L'imparfait : exemples contextualisés	136
5.2.2.3. Entre le passé composé et l'imparfait : comment choisir ?.....	142
Chapitre 6. Comparaison des démarches, exercices et activités.....	151
6.1 Dans les manuels chinois et français.....	151
6.1.1. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs	151
6.1.2. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait.....	168
6.2 Dans les ouvrages de grammaire chinois et français	181
6.2.1. Présentation générale.....	181
6.2.2. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs	183
6.2.3. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait.....	194
Partie III Démarches, exercices et activités, terminologie pour les étudiants chinois débutants.....	205
Chapitre 7. Propositions pour une terminologie grammaticale (niveaux A1/A2).....	206
7.1. Choix de la terminologie	206
7.1.1. Classes de mots	206
7.1.1.1. Noms	207
7.1.1.2. Adverbes	207

7.1.1.3. Verbes	208
7.1.1.4. Pronoms	210
7.1.1.5 Déterminants	211
7.1.2. Constituants de la phrase	214
7.1.2.1. Sujet.....	214
7.1.2.2. Compléments	215
7.1.2.3 Attribut	216
7.1.2.4. Phrase simple et phrase complexe	219
7.2. Registres de langue	219
7.3. La catégorisation	221
Chapitre 8. Une expérimentation menée à l'Université du Zhejiang.....	225
8.1 Présentation des étudiants	225
8.2 Contenu des séances.....	226
8.3 Démarche grammaticale suivie	229
8.3.1 Avec les documents de la méthode Alter ego +	229
8.3.2 Avec des documents authentiques réalisés.....	235
8.4 Exercices et activités	238
8.4.1 Exercices de réemploi	239
8.4.2 Activités communicatives	241
8.5 Bilan du travail écrit des étudiants	243
8.6 Bilan relatif à mon expérience d'enseignante	245
Conclusion.....	249
Bibliographie et sitographie	259
Annexe I Les descriptions grammaticales extraites des ouvrages chinois	272
Annexe II Extraits d'ouvrages	277
Index des tableaux.....	295
Index des figures.....	296

Introduction

« La vie de notre langage, et le pouvoir de persuasion ou de séduction qu'il nous permet d'exercer sur notre alter ego, qui en fait de même vis-à-vis de nous, dépend de la Grammaire. »
Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, 1992

« Ce qui est difficile, ce n'est pas d'apprendre des langues étrangères, mais de les apprendre en classe. »
Graeme Kennedy, *Conditions for language learning*, 1973

1. Contexte et origine de la recherche

« Toutes nos Langues font des ouvrages de l'art » écrit Rousseau dans *L'Émile ou de l'éducation* (1762 : 103). Réputé pour sa logique et sa clarté, le français est une *langue flexionnelle* dont « les relations et les catégories grammaticales sont marquées par des désinences modifiant le radical des mots (déclinaisons, conjugaisons, marque de genre et de nombre) » (Yaguello, 1988 : 60). Il en résulte que « la forme des mots est soumise à de grandes variations selon leur fonction » (*Ibid.* : 76). Dans les *langues isolantes*, qui n'ont pas de modification morphologique, les mots sont généralement monosyllabiques et invariables, ce qui est le cas du chinois. Ainsi, quand les étudiants chinois sont confrontés à la grammaire française, il est inéluctable que nombre de difficultés se posent dans l'apprentissage : la conjugaison des verbes, les temps simples ou composés avec le choix de deux auxiliaires, le genre des noms qui se distingue par des terminaisons variées, le choix du déterminant parmi différents types sans compter l'accord en genre et en nombre, etc. Tout semble flottant pour l'apprenant dont la langue maternelle est de type isolant, très éloigné de ce système.

Face à cet éloignement entre les deux langues, ayant nous-même vécu cet apprentissage, nous avons décidé de faire un cheminement à travers la didactique de la grammaire, afin de trouver ce qui permettra aux étudiants chinois débutants d'apprendre mieux la grammaire française dans leur contexte hétéroglotte d'apprentissage, le milieu universitaire chinois.

De nos jours, la Chine compte plus de 140 universités ayant une spécialité ou un département de français : « Pékin, Shanghai, le Hebei, le Shandong, le Jiangsu et le Guangdong sont les régions de

Chine abritant le plus grand nombre d'universités ayant une spécialité de français (10 à 13 universités en moyenne dans chacune de ces régions). »¹. L'enseignement du français se développe rapidement dans les universités chinoises :

« Un véritable bouleversement de ce paysage va se produire à partir de l'année 2000. L'enseignement du français comme spécialité universitaire va alors connaître un développement spectaculaire, puisque l'on va passer de 32 universités en 1999 à 143 en 2014, soit une augmentation de 340% en 15 ans ! »².

Ce dynamisme nous amène à nous pencher davantage sur ce terrain de la didactique de la grammaire du Français langue étrangère (FLE) restée encore insuffisamment étudiée. Depuis de nombreuses années, le modèle d'enseignement dans le milieu universitaire chinois demeure *traditionnel* (Bouvier, 2003 ; Cuet, 2008 ; Robert, 2009) : le professeur « transmet son savoir au travers d'une relation hiérarchique avec l'apprenant, occupant alors une place plutôt passive » (Blanc-Vallat, 2016 : 2). En arrière de cette stabilité de ce modèle se révèlent des problèmes permanents aux yeux des étudiants chinois³ : apprentissage passif, théories compliquées et abstraites, manque d'interactions, manque de variétés d'exercices, manque de souplesse à la pratique (Ling, 2014 : 70). Comme le constate également Zhao Jipeng dans sa thèse⁴, « même si les apprenants chinois disposent habituellement d'une bonne compétence en grammaire scolaire, celle-ci est plutôt décontextualisée et ils ont du mal à l'utiliser pour communiquer avec aisance en situation » (2018 : 15).

Dans le cadre de notre Master 2 de FLE à l'université Grenoble Alpes, nous sommes partie en stage dans un milieu universitaire chinois, l'Université de Nanchang, enseigner la langue française et ainsi explorer l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français, en pratiquant notamment la démarche inductive préconisée par le contexte européen et en analysant les réactions des étudiants face à cette nouvelle manière d'apprendre. Le résultat de notre expérimentation (Ling, 2014 : 72) montre que 80% des étudiants en première année disent préférer la démarche inductive, parce qu'elle leur a permis de mieux comprendre et de s'approprier la construction et la logique des règles grammaticales du français si différentes du chinois. En revanche, 60% des étudiants en

¹ « Les départements de français dans les universités chinoises », 2020. URL : <https://cn.ambafrance.org/Les-departements-de-francais-dans-les-universites-chinoises>.

² « La langue française dans les universités chinoises », *La France en Chine*, 2014, cité par Xu Man, 2017, pp.9-10.

³ Nous avons réalisé une enquête portant sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE dans le cadre du master 2 en 2014.

⁴ Thèse intitulée *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Vers un éclectisme méthodologique. L'exemple de l'Université de l'Anhui*.

deuxième année expriment leur préférence pour la démarche déductive, car elle les aide davantage à la préparation systématique de l'évaluation nationale TFS 4⁵. Nous avons conclu de cette étude que si la démarche inductive favorise un savoir mieux intériorisé, elle n'était pas jugée suffisante pour acquérir des connaissances métalinguistiques indispensables permettant de réussir les examens tels qu'ils sont conçus en Chine. La racine du problème se trouve donc au niveau de la conception de la grammaire dans l'enseignement du français et au niveau du système d'évaluation universitaire chinois. Elle est déterminante pour décider du rôle et de la place de la grammaire, ainsi que des pratiques pédagogiques à privilégier. Les observations de notre première étude nous ont incitée à poursuivre et à approfondir cette étude de terrain, dans le cadre d'une thèse, à travers une recherche portant sur la didactique de la grammaire en FLE.

2. Problématique

Le thème équivalent de la grammaire en chinois est « 语(yǔ) 法(fǎ) » : il est composé de deux mots dont le premier peut avoir le sens de *langue* ou *parler* et le deuxième peut signifier *règle du droit* ou *manière*. En fonction du sens original de ces composantes, la locution *yǔ fǎ* pourrait être interprétée comme *les règles de langue* du point de vue du savoir, ou *la manière de parler* du point de vue du savoir-faire. Quand nous parlons de la grammaire, c'est souvent la première interprétation qui vient de prime abord, comme le déclare une étudiante chinoise enquêtée, « La grammaire est la loi de la langue »⁶. Par rapport au savoir grammatical considéré comme un levier de réussite pour les examens, le savoir-faire est relativement moins pris en compte. Alors, comment positionner l'enseignement de la grammaire afin que l'apprentissage soit plus réussi en milieu universitaire chinois avec les débutants notamment et que la didactique du français soit communicative ?

Partant de ce questionnement, notre recherche s'articule autour des interrogations suivantes :

- Sur le plan théorique : Quelle description et quelle terminologie grammaticale suivre ? Quelle(s) grammaire(s) enseigner ? Quelle place accorder au système grammatical chinois ?
- Sur le plan pédagogique : Quelles démarches adopter ? Quels exercices et quelles activités développer dans le cours et en dehors du cours ?

3. Méthodologie

Notre travail de recherche s'inscrit dans les trois perspectives suivantes.

⁵ Le TFS est le Test national de Français destiné aux étudiants Spécialisés en langue française dans les établissements d'enseignement supérieur en Chine. TFS 4 (niveau débutant) s'adresse aux étudiants en fin de deuxième année.

⁶ Nous avons réalisé une nouvelle enquête en 2017 portant sur le ressenti des étudiants chinois par rapport à l'enseignement de la grammaire chinoise (voir chapitre 3).

1) *Passé, présent et futur du terrain : l'université chinoise*

Dans un article au sujet de l'évolution de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises, le professeur Zhang Fang (1991) écrit ceci : « Le passé aide à mieux connaître le présent qui contribue à son tour à préparer un meilleur lendemain ». Selon lui, il est pertinent de s'enquérir du passé et du présent de l'enseignement du français afin de combler l'absence de vue générale et d'approfondir les recherches en cette matière.

Dans sa thèse *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*, l'auteure Xu Yan (2014) prend appui également sur l'axe diachronique pour élaborer la chronologie des principales méthodologies appliquées en Chine. Ses recherches mettent en lumière les traits saillants méthodologiques relevant de périodes différentes, à travers l'étude d'une variété de matériaux historiques parmi lesquels, des plannings de cours et des extraits de manuels abordent parfois la grammaire.

À l'instar de ces chercheurs, nous adoptons une perspective diachronique dans cette thèse. En dressant un aperçu de l'enseignement du français durant la période courant de la fin XIX^e jusqu'au début du XX^e siècle, nous chercherons à identifier les orientations méthodologiques qui soutiennent l'enseignement de la grammaire. En nous fondant sur la situation actuelle, et à l'aide de la didactique mise en place en Europe à travers le CECRL et particulièrement en France, notre but est de contribuer à la réflexion sur des propositions pédagogiques pertinentes et réalisables, adaptées au contexte chinois.

2) *Analyse des ouvrages français et chinois*

Comme l'écrit Lebrun,

« Les manuels sont des artefacts culturels participant à l'organisation cognitive et sociale du savoir. À l'école, on n'enseigne pas des savoirs savants, mais des savoirs adaptés à une clientèle particulière, des savoirs transposés par l'auteur d'un manuel et dont l'enseignant se fait le médiateur. [...] Ces savoirs transposés sont retranscrits dans des manuels, qui en sont l'incarnation privilégiée. » (2007 : 2).

Les manuels constituent donc « une sorte d'objet intermédiaire, source de renseignement sur des phénomènes liés à l'éducation » (Bruillard, 2005 : 22). En fait, à notre connaissance, il existe peu de nouveauté relative aux manuels circulant dans le milieu universitaire chinois. *Le français* (2007) et *Cours de français* (2004), écrits par des auteurs chinois et destinés aux étudiants en première et

deuxième années, sont encore aujourd'hui les manuels les plus usités. *Langue et civilisation françaises* (2005) et *Manuel de français* (1991) sont couramment utilisés pendant les deux dernières années. Ces quatre manuels feront partie de notre corpus d'étude et seront complétés par quatre grammaires rédigées par des auteurs chinois : *Grammaire moderne du français* (2008), *Grammaire du français* (2009), *Grammaire du français, explications et exercices* (2015), *Grammaire expliquée du français* (2017). À la différence des manuels, qui sont déjà publiés depuis plus de quinze ans, les grammaires sont plus récentes (dont en particulier les deux dernières), elles peuvent révéler une conception didactique différente, plus actuelle.

Notre objectif ne se limite pas à étudier la grammaire dans les ouvrages chinois. Afin d'apporter plus de réponses à nos interrogations, nous avons fait le choix de mener une analyse comparée d'ouvrages (par ce terme générique, nous désignons ici les manuels et les grammaires) chinois et français dans le but de montrer comment s'organisent différemment l'enseignement de la grammaire du FLE. L'analyse contrastive de ces deux corpus nourrira notre réflexion visant à dégager de nouvelles pistes adaptées aux caractéristiques du contexte chinois.

Nous comparerons la description grammaticale, les démarches, les exercices et les activités proposés par un certain nombre d'ouvrages à partir du traitement de deux points grammaticaux, les adjectifs possessifs et le choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait. Nous avons sélectionné ces deux points grammaticaux pour des raisons précises. Le premier nous permettra de montrer le rôle du code oral par rapport au code écrit et aussi une règle tout à fait différente du chinois et de l'anglais. Il est variable en genre, en nombre et notamment en personne, mais le genre du référent n'est pas pris en considération. Autre spécificité : ses formes dépendent aussi de l'environnement phonétique. Le second constitue souvent un défi pour de nombreux étudiants chinois, qui ont du mal à envisager le passé composé comme l'« accompli du présent » et ont tendance à le voir comme un temps « antérieur au présent » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009 : 534-535). L'imparfait, en tant que temps du passé ayant une partie accomplie et une autre qui reste à accomplir (*Ibid.* : 540), est également difficile à saisir au plan sémantique.

3) Expérience d'enseignement à l'Université du Zhejiang

Nous avons effectué un enseignement de 78 heures auprès de douze étudiants chinois d'un niveau grand débutant à l'Université du Zhejiang pendant l'année universitaire 2015-2016. Cette expérience a été pour nous l'occasion, d'une part, de concevoir une pédagogie fondée sur la démarche inductive et interactive avec les étudiants et d'autre part, d'examiner la mise en œuvre de cette démarche avec le choix de supports « authentiques ». Nous nous sommes inquiétée de la

terminologie grammaticale à utiliser avec les apprenants, notamment quand les concepts n'existent pas en chinois. Enfin, nous avons testé différents types d'exercices et d'activités de grammaire. Nous chercherons à tirer de cette expérimentation les points forts et les limites. Étant donné le manque d'enseignants-chercheurs en didactique du FLE dans le milieu universitaire chinois (Fu, 2007 ; Zhao, 2018), nous estimons important de multiplier les expériences et les analyses de ce type. L'objectif principal est de partager notre réflexion quant à l'organisation d'une pédagogie active et communicative avec des enseignants chinois qui souhaitent faire évoluer les démarches plutôt classiques qu'ils suivent encore à l'heure actuelle.

4. Annonce du plan

La thèse se compose de trois parties. La partie I apportera un éclairage théorique en didactique de la grammaire du FLE et une présentation de son état sur le terrain chinois. Le chapitre 1 vise à présenter les différents concepts liés à la grammaire et sa polysémie. Nous rappelons dans un premier temps les contours des deux grands champs dans lesquels s'inscrit notre recherche : la didactique et la linguistique. Dans un second temps, nous tenterons de comparer la grammaire linguistique et la grammaire pédagogique. Nous précisons différentes théories grammaticales qui permettront d'identifier l'orientation théorique lors de l'analyse des ouvrages de la partie II. Dans le chapitre 2, nous étudierons les principaux choix pédagogiques et méthodologiques auxquels est confronté l'enseignement de la grammaire, ce qui prépare également la partie II. Le chapitre 3 portera sur l'étude historique de l'enseignement universitaire du français en Chine et brossera à grands traits un portrait de la situation actuelle dans différentes régions. Nous analyserons enfin les résultats d'une enquête portant sur le ressenti des étudiants chinois par rapport à l'enseignement de la grammaire que nous avons effectuée en 2017, ce qui nous permettra de tenir compte des attentes des étudiants dans les choix méthodologiques et pédagogiques que nous présenterons.

L'objectif général de la partie II est d'alimenter notre réflexion sur ce qui caractérise l'enseignement de la grammaire du français, à travers l'analyse comparée des ouvrages de FLE en usage dans les universités chinoises et dans l'Europe. Nous présenterons d'abord les manuels et les grammaires chinois et français sélectionnés (chapitre 4). L'analyse des ouvrages se focalisera sur la description grammaticale (chapitre 5), ensuite sur la démarche et enfin sur les exercices et activités (chapitre 6), ce qui permettra de chercher de nouvelles pistes pour l'enseignement de la grammaire aujourd'hui en milieu universitaire chinois.

Dans la partie III, nous réfléchirons d'abord aux renouvellements envisageables au plan terminologique (chapitre 7). Afin de mieux comprendre les enjeux de la mise en œuvre d'une

pédagogie renouvelée sur le terrain, nous établirons un compte-rendu de notre expérimentation de l'enseignement du français à l'Université du Zhejiang (chapitre 8). Enfin, en guise de conclusion, en nous appuyant sur les observations de nos différentes analyses, nous proposerons des pistes de travail visant à favoriser un apprentissage de la grammaire française plus efficace et apprécié au sein de l'université chinoise.

Partie I Cadre théorique et étude du contexte

Chapitre 1 Concepts linguistiques et didactiques liés à la grammaire

Ce premier chapitre a pour but de définir un des concepts clés de notre recherche : la grammaire. Nous ne prétendons en aucun cas recenser de manière exhaustive toutes les définitions accordées à ce terme. L'objectif est de fournir un éclaircissement sur les acceptions de ce terme polysémique au centre de notre investigation. Avant de procéder à cette clarification, nous rappellerons brièvement dans un premier point les deux grands champs dans lesquels s'inscrit notre recherche : la didactique et la linguistique. Dans un second point, nous présenterons quelques définitions de la grammaire, pour ensuite mettre en lumière les différences principales existant entre grammaire linguistique et grammaire pédagogique. Nous examinerons enfin certaines théories grammaticales qui permettront d'identifier nos orientations théoriques lors de l'analyse des ouvrages dans la partie II.

1.1. Entre linguistique et didactique

En premier lieu, il est nécessaire de définir la linguistique. Comme l'explique Cuq, « le mot et la notion de linguistique ne datent que du XIX^e siècle, la grammaire, comprise au sens de réflexion sur le langage, fait partie des plus anciennes tentatives de connaissance de l'homme. » (1996 : 7). La linguistique naît de la grammaire. Elle est « l'étude scientifique du langage et des langues » (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1986 : 382). De ce point de vue, la langue est conçue comme un système abstrait de signes qu'il est possible d'étudier, de façon diachronique ou synchronique. La linguistique appliquée, quant à elle, « est le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines » (Cuq (dir.), 2003 : 156). L'enseignement et l'apprentissage des langues, la traduction, la politique linguistique en sont des exemples. Dans le domaine de l'enseignement des langues, la linguistique appliquée consiste à intégrer des modèles linguistiques dans les classes, tant en français langue maternelle qu'en français langue étrangère.

Recourir aux connaissances établies par les différentes branches de la linguistique ne se limite pas à un transfert pur des concepts d'un champ disciplinaire à un autre. Huot le souligne comme suit :

« Car sans voir ni même apercevoir les problèmes -théoriques et pratiques- que pose l'application de la linguistique à un domaine et à des objectifs qui ne sont pas les siens, certains ont cru qu'il allait suffire de transposer au niveau scolaire, sans précaution particulière les résultats présentés par les chercheurs pour que des problèmes strictement pédagogiques se résolvent par magie, et que les élèves aient tous, rapidement, une égale maîtrise du français courant correct. » (Huot, 1981 : 5, cité par Damar, 2008 : 42)

C'est bien sûr ici que la notion de didactique devient nécessaire. Du mot grec *Didaskein* signifiant *enseigner*, la didactique est définie par Chevallard (1985) comme l'étude des situations d'enseignement/apprentissage et de leur capacité à favoriser des acquisitions. Pour Dumarsais, « Le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres » (1987, cité par Xu, 2017 : 30). La didactique est donc liée étroitement aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle désigne « de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq, (dir.), 2003 : 69).

Partant du point de vue didactique, il est indispensable de prendre en compte trois variables considérées classiquement en interaction : l'objet d'enseignement, l'enseignant et l'apprenant. D'après Chevallard (1985), la transposition didactique exprime le passage du savoir savant au savoir enseigné. Afin d'éviter en classe une mauvaise utilisation des modèles linguistiques, il est important de « savoir ce qui, dans les théories linguistiques, est utilisable ou non pour l'enseignement/apprentissage des langues, et surtout de définir les conditions d'utilisation » (Cuq, 1996 : 23). D'après Beacco (2010), il s'agit du passage des savoirs linguistiques savants à des formulations ou présentations qui les rendent utilisables dans le processus d'appropriation des langues étrangères.

La prise en compte du lien entre la théorie de la langue, l'enseignement de cette langue et la mise en pratique sur le terrain demeure essentielle. Il est indispensable de « traiter indissolublement le *quoi* et le *comment* enseigner et apprendre » (Chiss et David, 2018 : 52). Ainsi, si notre travail de recherche s'appuie sur les connaissances grammaticales relevant de la linguistique, notre travail de recherche s'inscrit aussi pleinement dans le champ didactique. Le domaine qui nous occupe est la didactique des langues étrangères (DDL), et plus précisément, la didactique du FLE (français langue étrangère). Celle-ci a « pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel » (Cuq et Gruca, 2017 : 49).

1.2. Grammaire, un terme polysémique

Qu'est-ce que la grammaire ? Cette question qui semble aller de soi pourrait susciter une variété de réponses. La grammaire est à la fois « domaine de recherche, matière à enseigner, outil de référence - voire de contrôle - dans l'utilisation de la langue, la prise de parole et la mise en texte » (Moirand, Porquier et Vivès, 1989 : 4). Sa nature et son statut changent donc selon les perspectives adoptées.

1.2.1. Quelques définitions du terme grammaire

Comme dit Chomsky, « on utilise souvent le terme grammaire de façon ambiguë, pour désigner tout à la fois le système intériorisé des règles, et la description qu'en donne le linguiste. » (1969 : 126).

Galisson et Coste en proposent six acceptions dans le *Dictionnaire de didactique des langues* :

- « 1. Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
3. Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
4. Ensemble de prescriptions normatives [...].
5. Système formel construit par le linguiste [...].
6. Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue. » (1976 : 253).

L'acception 6 listée ci-dessus se réfère au système de la langue qui constitue « la base même de ce que les grammairiens et linguistes cherchent à décrire, à codifier ou à simuler » (*Ibid.*). En ce sens, toute langue possède sa grammaire qui correspond à un parasynonyme de langue. Selon Corder (1980), il s'agit d'« une connaissance implicite du système de la langue acquise par un processus inconscient de traitement des données, de formation et vérifications d'hypothèses » (cité par Besse et Porquier, 1991 : 15). Besse et Porquier (1991) indiquent que la grammaire intériorisée relève à la fois de l'inné et de l'acquis. Elle peut également être désignée comme le « savoir inconscient intériorisé par tout locuteur natif de toute langue, indépendamment de l'apprentissage » (Yaguello, 2003 : 153). À notre avis, il importe de tenir compte de cette dimension d'intériorisation de la grammaire et de la simuler dans l'enseignement du français, en milieu universitaire chinois en ce qui nous concerne.

Dans les acceptions 1, 2 et 4, le terme de grammaire est utilisé pour désigner l'ensemble des règles ou des principes prescriptifs et normatifs. Pour Besse et Porquier, ce terme se rapporte aux descriptions et aux simulations grammaticales, c'est-à-dire « la connaissance méthodique et explicite que les grammairiens et linguistes élaborent à partir de l'observation des manifestations d'une grammaire intériorisée particulière » (1991 : 16). Dans une perspective relativement plus élargie, Germain et Séguin (1998 : 41) proposent une conception de la grammaire qui comprend les règles d'usage et les règles d'emploi :

- les premières désignent les structures grammaticales, les aspects morphologiques et syntaxiques qui permettent de produire des énoncés bien formés grammaticalement ;
- les règles d'emploi englobent les règles ou conventions qui ont pour but de produire des énoncés appropriés à la situation de communication.

La grammaire représente ainsi l'art d'écrire et de parler adéquatement non seulement au niveau linguistique mais également sur le plan communicatif. Vigner souligne la *dimension prescriptive* de toute grammaire « qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases/énoncés acceptables » (2004 : 15). Dans notre travail de recherche, nous adoptons ce double point de vue (règle d'usage et règle d'emploi) sur la définition de la grammaire comme règles.

Quant aux acceptions 3 et 5, elles considèrent la grammaire comme une science, une branche de la linguistique. Cela renvoie aux modèles métalinguistiques proposés par Besse et Porquier, c'est-à-dire « l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée commune à un sous-ensemble des sujets parlant une langue » (1991 : 22). Parler de grammaire traditionnelle, structurale, fonctionnelle, énonciative, c'est donc faire référence à des modèles ou théories linguistiques, autrement dit, à des hypothèses différentes sur ce qu'est une grammaire et sur la manière d'en rendre compte. D'après nous, il est indispensable d'étudier cette perspective théorique et de réfléchir au choix de grammaire(s), afin de concevoir une acquisition favorisant l'intériorisation de la grammaire française.

1.2.2. Grammaire linguistique et grammaire pédagogique

Comme l'indiquent Chiss et David (2018 : 21), il est difficile de séparer la question de la définition de la grammaire (*qu'est-ce que la grammaire ?*) de celle de sa fonction (*à quoi sert la grammaire ?*). Afin de mettre davantage en évidence les caractéristiques de la grammaire impliquée dans l'enseignement, il reste nécessaire de la différencier de la grammaire linguistique. Les différences essentielles entre les deux termes grammaire linguistique et grammaire pédagogique ont été proposées initialement par Berman (1979, cité par Germain et Séguin, 1998 : 86-87). Nous les synthétisons par des mots clé dans le tableau suivant :

Grammaire linguistique vise	Grammaire pédagogique vise
à décrire et à expliquer la connaissance	à diffuser la connaissance en tenant compte du sujet apprenant
l'abstraction et le général	l'emploi réel de la langue
à produire une description exhaustive	à produire une description selon le public visé
à fonder un ordre des règles sur des critères de simplicité, de généralité et de cohérence interne	à fonder un ordre des règles sur des critères d'utilité, de fréquence, de familiarité, de degré de contraste entre langue source et langue cible
à tenir compte des interrelations entre les différentes composantes de l'analyse linguistique (phonologique, syntaxique, pragmatique, sémantique, etc.)	à considérer les différentes composantes comme un tout en vue de montrer comment une langue est utilisée par des locuteurs
à fournir des propositions explicatives ou descriptives	à fournir des propositions prescriptives et explicatives
à proposer des hypothèses sur la nature et l'étendue des universaux linguistiques	à mettre l'accent sur les spécificités de chaque langue cible

Tableau 1 : Différences essentielles entre grammaire linguistique et grammaire pédagogique

Les termes de grammaire linguistique et de grammaire pédagogique désignent ainsi deux visions de la grammaire. Selon Corder (1973), « les théories linguistiques nous fournissent la plupart des concepts et du vocabulaire que nous utilisons pour parler de ce que nous enseignons. Elles ne nous fournissent cependant pas les principes pour élaborer un programme d'enseignement » (cité par Chiss, 2016 : 17). Ainsi, l'une des différences principales entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique « réside dans un effort volontaire de simplification de la description métalinguistique et dans une riche mise en scène de l'explication pédagogique par des exemples, des illustrations, des reformulations et des paraphrases » (De Salins, 2001 : 26).

Si la grammaire linguistique a pour objectif d'explicitier la théorie grammaticale, la grammaire pédagogique a, quant à elle, pour but de l'adapter au public concerné qui pourrait être aussi bien un enseignant qu'un apprenant. Comme l'indiquent Abry et David, « La grammaire pédagogique de l'enseignant se situe entre la grammaire descriptive du linguiste et la grammaire d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant suit l'interlangue ou grammaire transitoire de chaque apprenant qui se complexifie de plus en plus [...] » (2019 : 46). Il faut que l'enseignant transpose la grammaire de référence pour l'adapter à ses apprenants en tenant compte de la grammaire de l'apprenant. Fougerousse constate que « les apprenants n'étant pas des linguistes (sauf exception), ils attendent des explications qui leur soient accessibles, et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue » (2001 : 172). Dans cette optique, la grammaire pédagogique devrait « faciliter

un cheminement autre, à savoir le repérage de formes auxquelles il faudra attribuer un sens premier purement référentiel » (De Salins, 2001 : 28).

La typologie des grammaires de Dirven adaptée par Germain et Séguin (1998 : 48) présentée ci-dessous vient compléter cette analyse portant sur les distinctions entre grammaire linguistique et grammaire pédagogique et met en évidence les relations entre les différents types de grammaires.

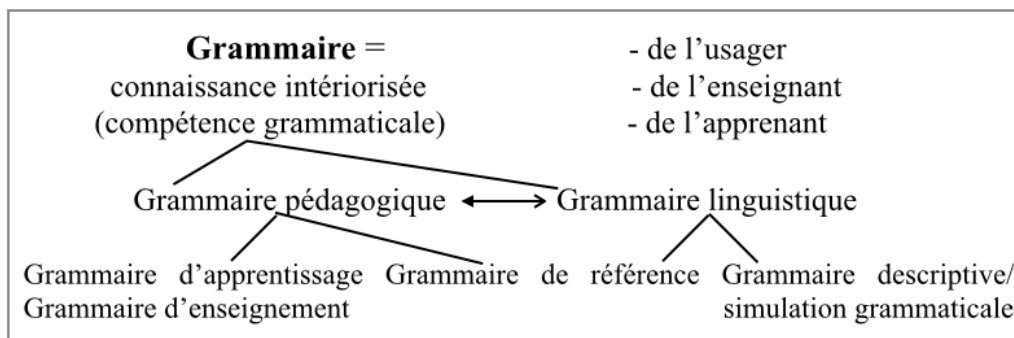


Figure 1 : Typologie des grammaires de Dirven adaptée par Germain et Séguin

La grammaire pédagogique et la grammaire linguistique reposent toutes deux sur la grammaire de référence qui « vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux » (Germain et Séguin, 1998 : 53). Cependant, la grammaire pédagogique lui associe la grammaire d'apprentissage et celle d'enseignement, tandis que la grammaire linguistique la combine avec la grammaire descriptive. D'après De Salins, l'objectif cognitif de la grammaire d'apprentissage ou de la grammaire d'enseignement serait « l'acquisition et l'appropriation de la fonction référentielle du langage ainsi que de ses valeurs d'emploi » (2001 : 29). En ce qui concerne l'ouvrage de grammaire, il est selon Damar, « la réalisation d'une grammaire de référence, et, s'il contient, outre la description de la langue, des indications concernant des activités, sous forme de conseils au professeur, d'exercices ou autres, il devient alors également une grammaire des pratiques pédagogiques » (2009 : 49). Nous nous attacherons donc à étudier la mise en œuvre de cette dimension pédagogique dans des ouvrages de grammaire FLE.

Comme l'affirme Cuq, « dès les temps modernes, l'objet d'une grammaire est prioritairement didactique » (1996 : 26). De ce point de vue, la frontière entre les divers types de grammaires n'est pas étanche. Il existe de nombreuses interactions entre les unes et les autres. Il est indispensable de créer un pont entre linguistique et pédagogie au service de la didactique. D'après Besse et Porquier, « une grammaire pédagogique ne peut s'élaborer sur la seule base de descriptions linguistiques », mais de façon plus complexe, « selon des options didactiques préalables qui conduisent à envisager, examiner, sélectionner et éprouver des descriptions présumées utiles ou adéquates, c'est-à-dire pédagogiquement traitables en fonction des objectifs visés » (1991 : 186). Cette double prise en

compte sur les plans linguistique et pédagogique constitue l'un des principes de base dans la conduite de notre travail.

La définition de la grammaire proposée par Cuq expose clairement la dimension d'enseignement et celle d'apprentissage. Selon lui, la grammaire est :

« - le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie ;
- le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. » (1996 : 41).

Le fait d'apprendre la grammaire est dans ce cas considéré comme un cheminement aboutissant vers l'intériorisation de la connaissance grammaticale. Ainsi, la grammaire ne constitue pas le but final de l'apprentissage ni celui de l'enseignement. D'après Cuq, « du côté de l'apprenant, c'est une image, plus ou moins construite suivant les étapes qu'il franchit dans son apprentissage », et « du côté de l'enseignant, c'est une image supposée construite, mais toujours susceptible d'évolution » (*Ibid.*). Cette définition nous guidera dans notre réflexion concernant la conception de la didactique de la grammaire au sein du système universitaire chinois. Après avoir étudié les différentes significations du terme de grammaire, notre attention se portera à présent sur l'examen de certaines théories grammaticales.

1.3. Quelques théories grammaticales

1.3.1. La grammaire de la phrase et la grammaire du texte

La grammaire se caractérise par les conceptions différentes de la langue. Au niveau de la langue comme forme, on distingue deux degrés d'organisation : la phrase et le texte. La grammaire de la phrase étudie les natures et les fonctions des éléments de la phrase, à savoir la perspective morphologique, ainsi que les règles de combinaison, à savoir la perspective syntaxique.

La grammaire textuelle ou grammaire du texte s'intéresse aux « phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un texte), et qui sont liées aux exigences de cohésion (les phrases doivent se relier les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (les phrases doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un certain rapport avec la réalité du monde extralinguistique auquel elles se réfèrent) » (Puren, 2001 : 16). La cohésion, la progression et la cohérence sont trois propriétés servant à construire un texte et aussi l'examiner. Du point de vue pédagogique, la grammaire de la phrase sert à produire des phrases correctes, tandis que la grammaire textuelle permet de mettre en lien les phrases isolées pour en faire un texte.

1.3.2. La grammaire du discours et la grammaire de l'énonciation

Au niveau de la langue en situation, c'est-à-dire « dans sa relation à une instance émettrice, à un contexte d'usage » (Vigner, 2004 : 35), il existe aussi deux degrés d'organisation : l'énoncé et le discours. Vigner nous dit que, « La langue n'est accessible qu'à partir des productions des différents locuteurs, à l'oral comme à l'écrit, sous forme de répliques ou de textes », les « productions » ici sont appelées énoncés, qui « relèvent une activité de mise en fonctionnement de la langue, pour reprendre l'expression d'Émile Benveniste, que l'on nomme énonciation » (*Ibid.* : 71). Chiss et David font une distinction entre phrase et énoncé : « Les entités langagières auxquelles sont confrontés concrètement les locuteurs (écoute d'autrui et lecture), les objets langagiers inédits qu'ils ont à produire (prises de parole et écriture) sont bien entendu non pas des phrases mais des énoncés qui sont et ne peuvent être qu'en situation. » (2018 : 204).

La grammaire de l'énonciation « s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et sa prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs » (Puren, 2001 : 16). En ce sens, elle « ne fera pas l'objet de leçon ou de descriptions plus ou moins abstraites, mais sera abordée en situation, à l'occasion de dialogues, de situations d'échanges approchées en classe, ou de lectures de textes dans lesquels figurent des éléments de discours rapporté » (Vigner, 2009 : 127).

Comme l'énonciation, le discours est également rapporté au concept de langue en usage, « langue prise en charge par la personne individuelle, le sujet énonciateur, qui y porte sa marque propre » (Vigner, 2004 : 80). Le discours peut « être abordé comme langue dans sa fonction d'échange, qui ne dépend plus ici de la seule perspective de l'énonciateur, mais qui résulte du travail de coopération qui s'établit entre différents interlocuteurs pour faire aboutir une transaction » (*Ibid.* : 81). De façon plus concrète, Defays précise ainsi :

« on entend par *discours* une pratique communicative (ou une activité langagière) liée à certaines situations (une école, une église, un journal radiophonique...) et à certaines personnes (un professeur, un policier, un médecin...), caractérisée par certaines relations interpersonnelles (confidentialité, subordination, séduction...) et certains contenus culturels, idéologiques (scientifique, contestataire...), généralement en rapport avec certaines activités (enseignement, justice...) ou groupe sociaux (classe populaire, jeunes...) » (2003 : 56).

La grammaire du discours éclaire ainsi les intentions, les circonstances et les rapports que les discours entretiennent les uns avec les autres, afin de « constituer ce brassage interdiscursif auquel nous sommes amenés à participer, activement ou passivement, dans notre vie quotidienne » (*Ibid.*).

En choisissant une grammaire du discours ou bien une grammaire de la phrase, nous optons en fait pour des conceptions différentes de la langue. Nous nous intéresserons à analyser ce choix de grammaire, qui peut être singulier et aussi pluriel, dans l'enseignement du FLE en Chine et en France. Afin de soutenir cette analyse, il est nécessaire de présenter plus en détail différentes grammaires.

1.3.3. La grammaire traditionnelle

La grammaire traditionnelle, dite aussi morpho-syntaxique, s'intéresse à la grammaire de la phrase et repose sur les critères suivants :

- « un classement des mots par nature grammaticale (articles, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions, ...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement sémantique (articles définis, indéfinis ou partitifs en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) ;
- une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie) ;
- une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe) ;
- une étude de l'agencement de parties de phrases (ou « propositions ») classées sur des critères formels (relatives, conjonctives, ...) ou sémantiques (temporelles, consécutives, concessives, ...) » (Puren, 2001 : 16).

Cette grammaire est analytique et présente un grand nombre de règles. D'après Arrivé, Gadet & Galniche, « on a coutume de désigner par grammaire traditionnelle tout un corps de doctrine (conception de la description de la langue, règles, terminologie, conception de l'apprentissage) hérité de la pratique pédagogique en vigueur pendant la seconde moitié du XIXe siècle » (1986 : 299). Selon la conception de la grammaire traditionnelle, l'enseignement aborde la langue étrangère par deux biais :

- « celui de la série de règles qui constituent les chapitres successifs de la grammaire (le système des genres, le système des accords, le système de la conjugaison...) [...]
- celui de la comparaison quasi philologique d'une langue à l'autre (exercices de thème et de version) » (Defays, 2003 : 35).

Sur le plan de l'enseignement, on vise « une connaissance passive et formelle de la langue, plus précisément de sa grammaire, de son vocabulaire, éventuellement de quelques aspects de sa civilisation, sans se préoccuper de leur utilisation dans des communications en situation réelle » (*Ibid.* : 158). Pour l'apprenant, il faut d'abord mémoriser les règles et les appliquer dans des exercices spécifiques ou des traductions. Il en résulte que « ces connaissances scolaires ne persistaient généralement pas longtemps après l'examen pour lequel elles avaient été acquises » (*Ibid.*).

1.3.4. La grammaire structurale

La grammaire structurale privilégie aussi la phrase comme unité de base dans l'apprentissage de la langue. À la différence de la conception proposée par la grammaire traditionnelle, la langue est traitée comme une structure. Cette grammaire s'intéresse au « fonctionnement d'un système codique spécifique », c'est-à-dire « un code parlé et un code graphique » (Dubois, 1965 : 5). Elle a pour but de décrire et de classer les segments selon leur position dans la chaîne parlée en supposant un ensemble de principes :

- L'échantillon de langue recueilli est représentatif de l'ensemble de la langue.
- L'analyse distributionnelle récuse « la sémantique comme moyen d'accès aux structures du code, comme moyen d'investigation et d'analyse », mais « elle ne nie pas pour cela l'importance du sens dans la constitution du message. » (*Ibid.* : 6).
- L'analyse syntagmatique des segments constitue la clé de cette méthode. On suppose que « les segments ne sont pas indépendants et qu'il existe des contraintes séquentielles » (*Ibid.* : 7).

L'analyse distributionnelle a donc pour but de fournir un modèle élémentaire de langage. À la différence de la grammaire traditionnelle qui met l'accent sur l'écrit, la grammaire structurale insiste sur l'importance de l'oral.

Prenons l'exemple du *nombre* : « en français, un système binaire, où l'absence de marque s'oppose à la présence d'une marque formelle, est exploité plus que tout autre pour traduire l'opposition sémantique singularité/pluralité : l'absence de marque est appelée singulier ; la marque est appelée pluriel » (Dubois, 1965 : 17). Dubois estime qu'il serait préférable au niveau méthodologique de définir le pluriel par rapport au singulier : « comme il s'agit d'une corrélation entre deux termes, on peut dire plus justement que le singulier se définit par l'absence de la marque du pluriel » (*Ibid.*).

Il est à noter que dans la perspective de la grammaire structurale, la spécificité de l'oral ne constitue qu' « un support et un mode d'apprentissage de la langue, pas une réalité en soi, avec ses formes, ses exigences, ses ressources particulières » (Defays, 2010 : 64). Pour cette raison, le sens n'intervient plus que comme un « invariant » : « Le sens ne servira qu'à identifier les énoncés successifs... ; le sens vérifie l'identité ou la non-identité des énoncés, et rien de plus ; il est là à titre technique. » (Dubois, 1965 : 7). Alors comment accéder au sens ? Il est d'après nous indispensable d'introduire les grammaires suivantes.

1.3.5. La grammaire de l'oral

Comme l'évoque Weber, « la parole reflète aussi le fonctionnement mental ; en fonction de la situation et des interlocuteurs en présence, sont incorporées des hypothèses précises sur la syntaxe, le lexique et l'organisation des représentations métagrammaticales » (2015 : 92). La grammaire de l'oral comprend donc « l'ensemble des signaux, investis par un sujet dans la mise en discours ; le sens est issu des choix verbaux que fait le locuteur » (*Ibid.* : 97). Il faut prendre en compte « le fait qu'on ne peut plus assimiler l'écriture à une simple transcription de l'oral, ni l'oral à une simple articulation de l'écrit ; qu'on doit au contraire comparer systématiquement leurs fonctionnements » (Defays, 2018 : 66). Weber synthétise comme suit les caractéristiques de la grammaire de l'oral, « les usages syntaxiques typiques de l'oral confèrent au discours parlé une impression de rapidité, de raccourci, souvent dans une perspective d'efficacité ou d'économie de parole » (2013 : 168).

En didactique du français parlé, il est nécessaire de prendre en considération les principaux usages syntaxiques suivants (*Ibid.* : 167-168) :

- Des éléments grammaticaux (lui, leur, ce, ça, celle-là) ou lexicaux (nom, adjectif, adverbe) utilisés comme l'anaphore ;
- Les pronoms possessifs et le cas de *c'est/ça* utilisés pour synthétiser une proposition dont les informations sont partagées par les locuteurs ;
- Les pronoms personnels et démonstratifs utilisés comme l'anaphore nominale ;
- D'autres formes nominales couramment employés quand le nom est connu par le contexte.
- Les structures verbo-nominales *C'est + verbe* qui sont fréquemment employés à l'oral ;
- La structure *il y a + groupe nominal* qui facilite les formes verbo-nominales ;
- Des anaphores situationnelles qui renvoient à des aspects de la situation que l'interlocuteur estime partager avec le co-locuteur.

D'après Germain et Netten, outre ces tournures syntaxiques de l'oral qui diffèrent de celles de l'écrit, « ce qu'il importe surtout de bien mettre en valeur est le fait que, notamment dans le cas de

l'apprentissage de la langue au niveau débutant ou faux débutant, les structures de la langue sont communes ou identiques à l'oral et à l'écrit » (2013 : 22). À propos de l'énoncé *Hier soir, j'ai regardé la télévision* utilisé comme exemple, les auteurs expliquent que :

« Oralement, cet énoncé a ses spécificités sur le plan de la prosodie et de la prononciation : il est produit avec un certain débit, un certain accent, avec ou sans pause, etc. À l'écrit, il possède également ses propres caractéristiques, tout à fait distinctes de l'oral : majuscule en début de phrase, point à la fin, virgule, apostrophe, accents aigus sur le e, accord du verbe, etc. Mais, la structure syntaxique est la même » (*Ibid.*).

Nous partageons le même point de vue à ce sujet. Bien qu'il s'agisse de la même structure syntaxique, l'énoncé fonctionne de manière différente à l'oral et à l'écrit. Il est nécessaire de sensibiliser l'apprenant débutant sur ce point pour qu'il puisse distinguer la spécificité de l'oral de celle de l'écrit. Force est de constater que dans la grammaire de l'oral, une place essentielle est accordée au contexte d'énonciation. Afin de parler à bon escient, il est indispensable de tenir compte des caractéristiques du français parlé. En résumé, « l'oral et l'écrit réclament, en didactique des langues étrangères, un apprentissage autant complémentaire que différencié qui tienne surtout compte de tous les vecteurs de l'enseignement » (Defays, 2010 : 65).

1.3.6. La grammaire du sens

Élaborée par Charaudeau (2001), la grammaire du sens se rapporte au concept de la langue en situation. Elle « associe systématiquement l'analyse du discours aux effets de sens et envisage l'étude des marques et des formes grammaticales en conséquence » (Chiss et David, 2018 : 67). Voici les caractéristiques d'une grammaire du sens :

- « Chercher à décrire une langue, c'est (donc) chercher à rendre compte aussi bien des schématisations abstraites (lieu des règles) que de la variété des usages en situation (lieu des normes) » ;
- « [...] parler est affaire d'adéquation à la situation d'emploi, d'ajustement entre intention, moyens d'expression et situation » ;
- « la distinction entre oral et écrit n'est pas (non plus) affaire de niveau (ou registres) de langue, mais affaire de situations d'emploi et d'enjeux des interlocuteurs à l'intérieur de ces situations » ;
- « [...] le fait de langage ne sert pas seulement à décrire le monde, mais aussi et surtout à véhiculer des valeurs sociales et à faire en sorte que chacun arrive à influencer l'autre en construisant son identité d'être parlant » (Charaudeau, 2001 : 24).

L'auteur met l'accent sur la situation d'énonciation puisqu'elle détermine le sens transmis par la langue. Dans cette perspective, « parler ne suivrait pas un processus linéaire et chronologique qui, partant d'un "vouloir dire" parfaitement déterminé par avance, aboutirait à une "façon de dire" », mais plutôt « un processus de construction du fait de langage autour de trois pôles qui interagiraient réciproquement l'un sur l'autre : un "vouloir dire" se définissant à travers un "comment dire", en fonction d'un "pouvoir dire" donné par la situation » (*Ibid.* : 25). Nous synthétisons ces deux processus *parler* dans les figures suivantes :

vouloir dire → *façon de dire*

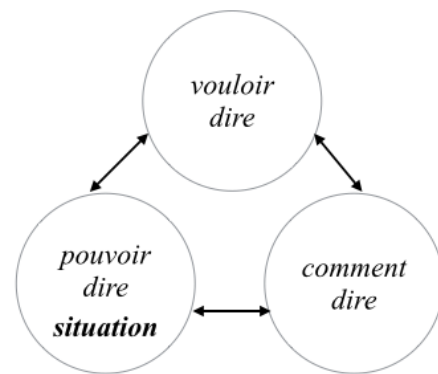


Figure 2 : Processus linéaire et chronologique

Figure 3 : Processus autour de trois pôles

Comparé au premier processus linéaire, le deuxième processus apporte un élément essentiel au processus *parler* : la prise en compte de la *situation*, autrement dit, les contraintes à l'œuvre dans les différents contextes. Le « vouloir dire » est par conséquent conditionné non seulement par le « comment dire », mais aussi le « pouvoir dire ».

Selon Charaudeau (2001), une grammaire du sens devrait reposer sur les principes suivants :

1) Il doit s'agir d'une grammaire du sujet parlant.

Au lieu de décrire le système de la langue pour lui-même, la grammaire du sens tient compte du sujet parlant, ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour des intentions de communication. Par exemple, dans la grammaire traditionnelle, *le nom*, *l'adjectif* sont présentés en fonction de la terminologie grammaticale sous la catégorie de la morphologie, mais on les retrouve dans la grammaire du sens sous *la qualification des êtres*.

2) Elle doit mettre en évidence que la langue est au service du discours.

C'est-à-dire que les catégories de langue sont au service du discours. Pour cela, l'auteur présente leurs effets de sens dans différentes situations communicatives. Par exemple, dans des énonciations exclamatives de jugement de valeur, « Belle histoire, que celle-là ! /La belle histoire, que voilà ! » (Charaudeau, 1992 : 184), l'article zéro met en relief la qualification exprimée par l'adjectif *belle*, alors que le déterminant *la* met en lumière le groupe adjectif+nom (*belle+histoire*) formant ainsi une entité. La troisième partie de l'ouvrage est d'ailleurs consacrée aux principes et aux procédés d'organisation des quatre types de discours (énonciatif, descriptif, narratif et argumentatif), qui permettent selon l'auteur, de comprendre comment les catégories de la langue peuvent être utilisées à des fins d'expression et de communication.

3) Elle doit être explicative.

C'est l'explication sémantique qui prévaut ici. Il est à noter que « ce type d'explication s'inscrit dans une problématique de l'intentionnalité et de la pertinence telle qu'elle est développée par la philosophie du langage, ce qui est bien loin d'une explication par règle » (Charaudeau, 2001 : 25). Il s'agit de décrire le processus sémantique qui correspond à l'intention et aux moyens linguistiques qui permettent de l'exprimer. Prenons l'exemple de l'*article*, chaque type correspond à une opération sémantique :

« un : actualise l'être comme un élément de la classe à laquelle il appartient. [...] »

le : actualise l'être du point de vue de sa spécificité contextuelle et situationnelle à l'intérieur d'une classe dont l'existence est présumée. [...]

du : actualise l'être dont la substance sémantique est considérée comme une masse continue, non dénombrable. [...]

zéro : l'article zéro fonctionne comme un refus d'actualisation de la classe et de la spécificité de l'être, ce qui aura des conséquences diverses selon le contexte et la situation de discours. [...] » (Charaudeau, 1992 : 165).

4) Elle doit rendre compte des usages les plus divers.

Cela signifie qu'une grammaire du sens « doit témoigner, à travers ses exemples, d'une part de la contemporanéité des usages de la langue, d'autre part de la diversité des situations de communication dans lesquelles le sujet parlant est amené à s'exprimer » (Charaudeau, 2001, 27). L'auteur signale que les exemples doivent « être empruntés à des textes issus de situations de communication orales et écrites, appartenant à différents genres discursifs » (*Ibid.*). Une variété d'exemples permet à l'apprenant de comparer les différentes expressions, et « c'est du contraste que naît la différence et donc le sens » (*Ibid.*).

Ces principes sur lesquels repose la grammaire du sens permettent de construire une conception fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques basées sur une grammaire du sens, Charaudeau (2001) indique trois orientations :

- découverte des formes en rapport avec les sens qu'elles véhiculent,
- choix d'expressions des intentions de communication qui correspondent aux particularités de la situation communicative,
- mise en œuvre des stratégies de discours.

Il ne s'agit donc pas ici d'un processus d'apprentissage se résumant au fait de « répéter des formes et des structures », mais d'un processus d'apprentissage visant à « se les approprier en contexte » et à « les réutiliser à bon escient » (Charaudeau, 2001 : 28).

En conclusion, l'étude de la polysémie du terme *grammaire* nous a permis de déterminer les définitions à adopter dans ce travail de recherche. Il s'agit des acceptions suivantes : l'ensemble de règles linguistiques et prescriptives du fonctionnement de la langue française, la description des règles, le système intériorisé des règles. L'analyse des différences essentielles entre grammaire linguistique et grammaire pédagogique montre qu'une grammaire pédagogique s'élabore non seulement sur la base linguistique, mais également selon des options didactiques, des objectifs et du public visés. L'examen de la typologie des grammaires nous confère une vue d'ensemble sur les nombreuses grammaires existantes et sur les interactions entre les dimensions théorique et pratique. Nous avons présenté en détail quelques théories grammaticales en fonction de deux conceptions : la langue en tant que forme et la langue en situation, ce qui constitue une base pour la partie analytique de notre travail. Comme l'indique Chiss (2016 : 19), le passage de la linguistique pure à la sémantique ou la sociolinguistique justifie l'existence sociale de la linguistique et en montre l'utilité. Afin d'orienter notre chemin vers cette *utilité*, les théories de la grammaire du sens proposent une nouvelle vision de la langue et de son enseignement pour mieux cibler et concevoir les contenus grammaticaux à enseigner. Nous étudierons dans le chapitre suivant les différents choix pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement de la grammaire.

Chapitre 2 Enseigner la grammaire française

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la grammaire : démarches, terminologie, supports, activités et exercices grammaticaux. Nous réfléchirons également aux choix pédagogiques, ce qui prépare ainsi notre travail d'analyse des ouvrages dans la deuxième partie. Enfin, nous analyserons les caractéristiques relatives à la grammaire et à son enseignement en fonction de l'évolution méthodologique.

2.1. Pratiques pédagogiques

Explicitons tout d'abord ce que nous entendons ici par *pédagogie*. Il s'agit d'une discipline «philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation » (Galisson et Coste, 1976 : 405). La pédagogie correspond d'ailleurs aux manières d'enseigner : « Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. » (*Ibid.*). Elle peut se définir « comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement. » (*Ibid.*). Alors quelle relation entre pédagogie et didactique ?

Cuq propose une conception de la didactique à trois niveaux :

- le premier est le niveau métadidactique, « celui de l'établissement des concepts organisateurs de la discipline » ;
- le deuxième est « celui du paramétrage de l'action d'enseigner, du choix des principes d'actions à mettre en œuvre », à savoir niveau méthodologique ;
- la pédagogie se trouve au troisième niveau, celui de la praxis, « les techniques et les technologies à mettre en œuvre dans la classe » (2020 : 7).

Dans cette perspective, la pédagogie est non seulement une composante de la didactique mais celle qui est à l'œuvre en classe. Afin de mieux appréhender les enjeux de la pédagogie de la grammaire, nous réfléchirons pour commencer à la nature et aux objectifs des activités grammaticales et analyserons ensuite la démarche, le métalangage, le support et les types d'exercices.

2.1.1. Les activités grammaticales

« Pour apprendre la grammaire, il faut faire de la grammaire. » (Beacco, 2010 : 20). Il s'agit de faire des exercices et des activités portant sur la grammaire. Avant d'aborder la question de l'activité grammaticale, il nous semble indispensable de faire une distinction entre activité et exercice. Comme le font remarquer Bertocchini et Constanzo, l'exercice vise « un point spécifique de la

langue que l'élève est appelé à travailler, sur consigne précise ou modèle, de manière répétitive » (2017 : 200). Quant à l'activité, ce terme polysémique recouvre plusieurs significations :

- « opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc.) »
- « exercices eux-mêmes » ;
- « support utilisé pour apprendre » ;
- « l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lieu entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) » (Cuq (dir.), 2003 : 15).

Ainsi, comme relève Vigner, « si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice » (1984 : 13-14). Les activités comportent un sens plus large que les exercices. Elles peuvent s'intégrer dans trois phases d'apprentissage : celle de découverte, celle de systématisation et celle d'utilisation.

Selon Beacco, les activités grammaticales portent sur « des contenus morphologiques et syntaxiques de tous niveaux (syntagme nominal et verbal, phrase, texte...) » et devraient « donner lieu à des activités pédagogiques de systématisation, quelle qu'en soit la forme pédagogique : implicite, expositive, déductive, sous forme de tâches, d'exercices... » (2010 : 44). Nous précisons que le travail de systématisation correspond au processus « de mémorisation des formes dans leur usage en vue de créer les automatismes langagiers nécessaires à un usage spontané pertinent de la langue » (Vigner, 2009 : 123).

D'après Portine (1999), les activités grammaticales comportent :

- une fonction normative pour ce qui est de la langue de scolarisation ;
- une fonction structurante qui concerne la morphosyntaxe ;
- une fonction discursive qui amène les apprenants à « gérer les positionnements énonciatifs de manière consciente et de devenir sensibles à la propriété des énoncés par rapport aux genres de discours qu'ils constituent » (cité par Beacco, 2014 : 17).

La fonction privilégiée des activités grammaticales peut refléter la conception de la grammaire et de son enseignement. Afin d'étudier en détail des activités représentatives, nous les catégoriserons selon les deux phases proposées par Damar (2009) : la *formalisation* qui renvoie à la démarche pour enseigner le savoir grammatical et l'*appropriation* de ce savoir.

2.1.2. La formalisation

2.1.2.1. Démarche inductive et démarche déductive

Commençons par faire la distinction entre les démarches inductive et déductive. Selon les principes de la démarche inductive, « la pratique guidée de certaines régularités doit conduire l'étudiant à induire la règle qui les organise » (Besse, Porquier, 1991 : 86). Elle consiste à « passer du particulier au général : les exemples pratiques d'abord, la règle ensuite » (Germain, 1993 : 105). La démarche déductive, quant à elle, ne part pas de la pratique guidée pour conduire à la formulation de la règle, mais de la règle présentée par le professeur à la pratique sous la forme d'exercices d'application.

D'ailleurs, il est souvent question de différencier la grammaire explicite (ou les connaissances explicites) de la grammaire implicite (ou des connaissances implicites). « On entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières » (Cuq (dir.), 2003 : 127). Il s'agit de « l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale [...] explicitée par l'enseignant » (Besse et Porquier, 1991 : 93).

La grammaire implicite, quant à elle, correspond à un « ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles [...] » (Defays, 2003 : 200). La grammaire est enseignée avec du « silence métalinguistique » par « l'exemple et la manipulation de structures » (Ladmiral, 1975 : 11, cité par Damar, 2009 : 61). La différence réside donc dans le fait que pour la grammaire explicite, « la règle apparaît forcément au niveau de la conscience » des apprenants, si tant est qu'on puisse en juger, alors que pour la grammaire implicite, comme la prise de conscience n'est pas manifeste, « on ne peut avoir de certitude à ce sujet » (Candelier, 1975 : 372, cité par Besse et Porquier, 1991 : 86).

Pour le formuler plus simplement, une démarche explicite ou implicite en matière d'enseignement de la grammaire implique l'annonce ou non des règles aux apprenants. L'opposition inductif/déductif signifie que c'est l'apprenant qui formule lui-même la règle ou que c'est l'enseignant qui la lui fournit en début de séance. « Un enseignement explicite de la grammaire va de pair avec un apprentissage, soit du type déductif, soit du type inductif », en revanche, « une grammaire implicite est nécessairement apprise de manière inductive » (Germain, 1993 : 105).

Si nous considérons à présent l'enseignement de la grammaire en contexte chinois, il nous semble difficilement convenable d'avoir recours à la grammaire implicite. Nous partageons l'opinion de

Zhao Jipeng, « non seulement en raison de la conception traditionnelle des Chinois, de leurs habitudes d'apprentissage et du manque d'environnement linguistique réel, mais aussi parce que les étudiants doivent se préparer aux examens scolaires et nationaux qui nécessitent de bonnes connaissances en grammaire. » (2018 : 94). Ainsi, les étudiants chinois ont besoin de règles explicitement établies dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire française. Cela ne signifie pourtant pas l'impossibilité de recourir à la démarche inductive. Il nous paraît en effet envisageable de recourir à la démarche inductive, bien que la démarche déductive occupe traditionnellement une place prédominante. Plutôt que de vouloir à tout prix critiquer, voire modifier cet état de fait au mépris de toute culture éducative (projet ni réaliste ni même souhaitable), notre travail vise au contraire à décrire au plus près les manières chinoises de penser la didactique de la grammaire du français pour mieux cerner la marge de négociation possible dans la combinaison des deux démarches, tout en tirant parti au maximum des avantages de l'une et de l'autre. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Defays (2003 : 202) : pour lui les deux types de démarche se combinent et doivent être encouragées par l'enseignant.

2.1.2.2. Démarche de la conceptualisation

Outre les démarches inductive et déductive, il nous semble nécessaire de présenter la conceptualisation. Elle met l'accent sur une conscientisation du fonctionnement linguistique de la langue cible. Besse et Porquier (1991 : 113) appellent *exercices de conceptualisation* une démarche qui s'appuie sur la réflexion grammaticale explicitée des apprenants. L'apprenant doit avoir « la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il peut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins...) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage. » (Besse, 1977, cité par Cuq, 1996 : 86). Selon Cuq et Gruca, « Il s'agit d'une volonté d'organiser les données de l'observation pour en déduire des fonctionnements opératoires et réutilisables en cas de confrontation ultérieure à un problème comparable » (2017 : 353).

Examinons ensemble les étapes d'une activité de conceptualisation :

- « prise de conscience d'un manque ou d'un problème langagier » ;
- « émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible sur le point étudié » ;
- « confrontation à des connaissances établies, fournies par l'enseignant ou un matériel didactique approprié » ;
- « modification éventuelle et négociée de la règle au regard de ces comparaisons » ;
- « vérification du fonctionnement dans des situations communicatives comparables » (*Ibid.* : 354).

L'enseignant prend le prétexte d'un « problème langagier », soit une erreur grammaticale selon Besse et Porquier (1991), commise par certains apprenants mais non pratiquée par d'autres (ce qui peut indiquer que ces derniers ont déjà intériorisé la règle dans laquelle s'inscrit l'erreur). Il demande aux apprenants de produire des phrases qui incluent le problème grammatical et les aide à regrouper celles qui sont correctes de celles qui sont erronées. De cette manière, les apprenants sont amenés à constater un écart entre les deux types de corpus et à élucider eux-mêmes la règle avec leur propre métalangage. À noter que dans une démarche inductive, c'est l'enseignant qui présélectionne le corpus d'observation. La mise en commun aboutit à une comparaison des métalangages avec le modèle fourni par l'enseignant. Les apprenants peuvent ainsi discuter entre eux, vérifier et éventuellement modifier leur règle.

Pour les apprenants, il s'agit de conceptualiser leur propre règle mais non de retrouver la description grammaticale prévue comme dans la démarche inductive. L'enseignant joue un rôle d'animateur métalinguistique qui détermine les points particuliers sur lesquels il convient de se focaliser. Il sensibilise également les apprenants aux problèmes cibles et les oriente dans leur processus de conceptualisation. Il est indispensable de « tenir compte de la maturité de l'apprenant sur tel ou tel point de son interlangue » (Cuq et Gruca, 2017 : 354). D'ailleurs, en fonction du niveau de l'apprenant, l'ensemble des étapes d'une activité de conceptualisation peut se dérouler en langue maternelle ou dans la langue cible, « mais en privilégiant le plus tôt possible la langue cible » (*Ibid.*).

Le tableau suivant proposé par Vigner (2004 : 126) résume les caractéristiques des démarches qui viennent d'être présentées :

démarche déductive : de la règle aux exemples	démarche inductive : des exemples ou des productions à la règle	démarche par résolution de problème (conceptualisation) : d'un corpus à son organisation
<ul style="list-style-type: none"> • la règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel • les exercices suivent la règle et sont des exercices d'application 	<ul style="list-style-type: none"> • les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction • la règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans les manuels 	<ul style="list-style-type: none"> • le professeur signale l'existence de propriétés hétérogènes • recherche d'un principe explicatif • règle formulée dans le langage propre aux élèves

Tableau 2 : Caractéristiques des démarches grammaticales

2.1.2.3. Choix du métalangage et de la terminologie

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit ainsi le métalangage de la manière suivante : « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq (dir.), 2003 : 164). Selon Damar, cette notion concerne « tout terme ou énoncé qui se réfère au langage » (2009 : 63). L'auteure apporte un élément complémentaire à cette définition en précisant que le métalangage comprend à la fois « la terminologie grammaticale et les explications relatives au fonctionnement de la langue » (*Ibid.*). Quant à nous, nous caractérisons le métalangage comme les explications relatives au fonctionnement de la langue et la terminologie comme « un ensemble de termes, définis rigoureusement, par lesquels elle [toute science] désigne les notions qui lui sont utiles » (Dubois et al., 1994 : 481). Cette dernière peut être comparée aux étiquettes grammaticales, telles que *nom*, *verbe*, *complément*, qui servent à nommer les constituants de la langue.

Damar est peu favorable à l'emploi du métalangage en didactique : « trop de temps passé à la familiarisation avec les concepts métalinguistiques risque de nuire à l'apprentissage de la langue » (2009 : 63). Selon elle, la terminologie traditionnelle semble peu opératoire aux apprenants. Il faut réduire au minimum le métalangage et limiter la terminologie. Selon l'analyse de l'enquête présentée dans le cadre du Master (Ling, 2014), *difficile*, *compliquée*, *complexe*, *stricte* sont les adjectifs utilisés fréquemment par les étudiants chinois pour décrire la grammaire française. Cette représentation grammaticale est-elle liée à la terminologie employée lors de l'enseignement ? Pour tenter de répondre à cette question, nous examinerons cet aspect de l'enseignement dans les ouvrages chinois de FLE. Par ailleurs, Cuq signale que « la décision d'emploi d'une terminologie spécialisée (grammaticale) relève d'un choix méthodologique » (1996 : 72). Nous analyserons le(s) choix terminologique(s) des concepteurs afin d'identifier des orientations méthodologiques.

Notre analyse sera basée sur le principe qu'une terminologie grammaticale de compromis devrait être formée de trois types de termes :

- « des termes techniques nouveaux quand il n'y a pas de termes anciens récupérables ou réadaptables (ex. : nouveaux concepts ou objets de la linguistique contemporaine) » ;
- « des termes traditionnels qui renvoient à des notions stables » ;
- « des termes usuels, qui appartiennent à la langue courante » (*Ibid.* : 74).

La terminologie grammaticale correspondant à un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours a été élaborée par le ministre de

l'Éducation nationale française en 1998. Étant une référence terminologique destinée aux professeurs de collège ou de lycée de français langue maternelle, elle nous permet cependant d'avoir un point de vue général sur la nomenclature surtout en ce qui concerne la phrase et les classes de mots.

Nous nous référons davantage aux renouvellements terminologiques sur le plan de la syntaxe résumés par Cuq et Gruca (2017 : 356) :

- a) le terme de *type* de phrase remplace *forme*, le *discours rapporté* supplante le *style indirect* ;
- b) trois grands types de relation syntaxique : *coordination* ; *juxtaposition* ; *subordination* ;
- c) les fonctions autour du verbe et du nom sont limitées à l'essentiel : *attribut du sujet* ; *complément de l'adjectif* ; *complément du nom* ; *sujet* ;
- d) le *complément circonstanciel* est très souvent remplacé par le *complément de phrase* ;
- e) l'*antécédent* apparaît souvent en lien avec la place importante accordée aux pronoms.

2.1.3. L'appropriation

Après avoir étudié les activités concernant la phase de formalisation, intéressons-nous à la phase qui la suit : l'appropriation. Avant de détailler ce type d'activités, nous estimons essentiel d'évoquer la typologie des exercices proposée par Besse et Porquier (1991) :

- Les exercices de répétition impliquent « un apprentissage mécanique du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires » (Cuq, (dir.), 2003 : 96).
- Les exercices à trous portent sur des unités relevant de paradigmes fermés, qui permettent de « contrôler certaines connaissances métalinguistiques », mais qui « privent l'apprenant de son autonomie énonciative » (Besse et Porquier, 1991 : 130).
- Les exercices structurels, « dont les plus connus sont les *exercices structuraux*, technique de fixation des formes syntaxiques par répétition de la forme et substitution du lexique » (Beacco, 2010 : 48). Selon Besse et Porquier (1991), ce type d'exercices comprend non seulement les exercices structuraux, mais aussi les exercices de réemploi relevant des mêmes principes. Il convient d'apporter une précision sur les exercices structuraux : ceux-ci « se classent en exercices de répétition, de substitution et de transformation » (Cuq, 1996 : 86).
- Les exercices de reformulation utilisés dans le but de « faire exprimer les contenus d'un document de départ (documents oraux ou écrits, authentiques, ou productions d'élèves) en utilisant des tournures différentes » (Cuq, (dir.), 2003 : 96).

Cette typologie d'exercices grammaticaux portant sur la forme représente une base de référence pertinente. En effet, Beacco constatait il y a dix ans que « l'éventail des formes des activités

grammaticales semble s'être stabilisé » (2010 : 48). Nous nous intéresserons à la situation actuelle de l'utilisation des activités grammaticales. Nous chercherons à savoir si ces dernières sont encore largement synonymes d'activités relatives aux formes linguistiques. Pour cela, nous adopterons le classement proposé par Damar (2009) reposant sur le critère de la communication :

1) *Exercices systématiques d'automatisation*

Ces exercices mettent l'accent sur la structure linguistique et visent à « l'apprentissage d'un point de grammaire précis et ne sont pas communicatifs » (Damar, 2009 : 68). Ils témoignent de l'héritage du béhaviorisme et du structuralisme. « Dans une optique béhavioriste, l'automatisation est le résultat obtenu par la répétition langagière du schéma stimulus-réponse. » (Cuq (dir.), 2003 : 31). Selon la conception structuraliste, la langue est considérée comme un système organisé par la structure à déceler et à décrire. Il est alors question d'exercices de répétition, d'exercices à trous ou bien d'exercices structuraux.

2) *Exercices de réemploi ou exercices en contexte*

Les exercices de réemploi, tels que des dialogues ou textes à compléter, des images à commenter, constituent le biais qui font avancer un petit pas de plus vers les activités liées à la communication. Ils consistent à « inscrire la production linguistique dans une situation de communication susceptible à la fois d'en éclairer le sens et d'en motiver l'usage » (Vigner, 1984 : 82, cité par Damar, 2009 : 69). Ils peuvent être plus ou moins communicatifs et aussi bien écrits qu'oraux. Ils peuvent revêtir « la même procédure que l'exercice structural mais en le contextualisant » (*Ibid.* : 70).

3) *Activités d'exploitation communicative*

Ces activités communicatives favorisent une production plus libre et associent la dimension communicative à la grammaire. Elles impliquent l'apprenant en tant que sujet parlant, « qui participe à la construction du sens et réalise des actes de discours dans un but de communication authentique » (*Ibid.* : 71).

Nous remarquons que ces trois types d'activités se placent sur un continuum allant du moins communicatif vers le plus communicatif. Sur le pôle des exercices les moins communicatifs se trouvent les exercices d'automatisation, tandis que sur le pôle opposé se situent les exercices de communication. Les exercices de réemploi, quant à eux, permettent une transition entre les deux extrémités du continuum. Ce classement permet de distinguer les exercices formels de ceux qui

comportent une perspective communicative, afin de chercher des pistes favorisant l'articulation entre grammaire et communication.

À ce stade, il apparaît nécessaire de faire un point sur la tâche communicative. Ce type de tâche a été élaboré dans les années 1980 et s'inscrit dans le concept de task-based language teaching. La tâche est considérée comme « un travail qui amène l'apprenant à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible » (Bourguignon, 2010 : 18). La réalisation de la tâche met l'accent sur le sens plutôt que sur la forme. Les tâches pédagogiques communicatives sont fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe, qui amène les apprenants à s'engager dans un « faire-semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible » (CECR, 2001 : 121). Ces tâches préparent à « mener à bien les tâches “proches de la vie réelle” choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage », et dans cette perspective, « une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser dans la vraie vie » (Rosen, 2009 : 7). Les situations de la vie quotidienne sont ainsi reflétées dans la classe. Entre activité et tâche, selon Cuq (2008), il n'y a pas de distinction pédagogique réelle. Les définitions de Bouchard (1989) permettent de distinguer trois catégories : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement. » (cité par Cuq, 2008 : 2).

2.1.4. Le choix des documents supports : fabriqués ou authentiques ?

Il nous paraît important d'analyser le choix des documents supports utilisés dans les activités. Le document support désigne « tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » (Cuq (dir.), 2003 : 75). Le matériel pédagogique qui se limitait auparavant à des textes ou à des dialogues (fabriqués ou provenant d'œuvres) s'est enrichi dans les années 1970 avec l'introduction des documents dits authentiques. Ces derniers renvoient à « un ensemble très divers de situation de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels » (*Ibid.* : 29) qui ne sont pas conçus expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour remplir un objectif de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Bien que les documents authentiques perdent de leur authenticité lorsqu'ils sont modifiés et didactisés, leur utilisation n'en est pas pour autant moins pertinente. En fin de compte, l'essentiel est que « l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative » (*Ibid.*).

Selon Besse et Porquier, il existe deux grands types de dialogues didactiques :

- Ceux qui respectent « strictement la progression prévue, au point de donner parfois l'impression de n'être qu'une séquence de phrases modèles » (1991 : 158).
- Ceux qui respectent « une certaine vraisemblance pragmatique des échanges » (*Ibid.*) et ne suivent pas rigoureusement les impératifs de la progression.

Ces deux types « ont pour objectif de présenter contextuellement et situationnellement les groupages en particulier morpho-syntaxiques prévus par la progression » (*Ibid.*). Encore de nos jours, le dialogue reste un choix judicieux pour illustrer le micro-système grammatical et constitue un mode pédagogique privilégié de présentation. La pratique dominante, comme le constate Beacco, « demeure celle de fabriquer les conversations-support, qui ont cependant gagné en vraisemblance (présence de traits d'oralité) » (2007 : 31).

Quant aux textes écrits, « on utilise très largement des extraits des médias, en particulier de la presse quotidienne ou hebdomadaire, ou des documents repérés sur Internet, retouchés ou non (suppressions, réécritures partielles, simplifications, modifications de la mise en page ou de la forme typographique originale...) » (*Ibid.*). Il est aussi possible de « fabriquer des textes vraisemblables, conformes à des modèles discursifs, fabrication qui permet de les intégrer à la progression retenue, par calibrage du lexique ou des temps verbaux » (*Ibid.*). Nous nous intéresserons à la nature des supports accompagnant les activités grammaticales : s'agit-il de phrases, de dialogues, de textes ou bien d'images ? Sont-ils fabriqués ou authentiques ? Respectent-ils ou non une vraisemblance communicative ?

2.2. Évolution de l'enseignement de la grammaire dans les méthodologies

Suite à l'analyse des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la grammaire, attardons-nous à présent sur la question des méthodologies. Au fur et à mesure de l'évolution de l'enseignement des langues, différentes méthodologies sont apparues successivement et ont chacune marqué de leur empreinte une période de l'histoire de la didactique. Comme le remarque Galisson, « la “méthodologie précédente” est toujours un mal nécessaire à la “méthodologie suivante”, qu'hier est présent dans aujourd'hui, comme aujourd'hui est présent dans demain » (1980 : 3). Cette partie de notre travail sera consacrée à un récapitulatif des méthodologies significatives en clarifiant pour chacune leurs caractéristiques de l'enseignement de la grammaire. Ceci devrait nous aider à lieux « comprendre la complexité du présent » (Cuq et Gruca, 2017 : 263). En nous appuyant sur les

travaux de chercheurs chinois et en particulier sur la thèse de Xu Yan (2014)⁷, nous examinerons l'influence de ces méthodologies sur l'enseignement de la grammaire française en Chine.

2.2.1. Méthode et méthodologie

Faisons dans un premier temps de faire la distinction entre deux termes qui prêtent souvent à confusion : méthode et méthodologie. En didactique des langues, le terme *méthode* possède deux acceptions :

- « soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux » ;
- « soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques » (Cuq et Gruca, 2017 : 263).

Nous préférons retenir la première signification : la méthode correspond donc au manuel ou au livre utilisé dans l'enseignement-apprentissage. Nous conservons le terme *méthodologie* pour indiquer «un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent » (*Ibid.* : 264). Beacco le décrit comme « les stratégies d'enseignement constituées qui font l'objet de descriptions dans les ouvrages de didactique et qui sont identifiées par une dénomination stable, comme approche communicative de l'enseignement des langues » (2007 : 20).

Selon Besse (1985 : 21), une méthodologie est composé de :

- la démarche choisie pour aider les étudiants à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente ;
- la démarche utilisée pour enseigner la grammaire (morpho-syntaxe) ;
- la manière dont la langue est présentée aux étudiants, précisément la nature des échantillons de la langue, sous forme des morceaux choisis, de documents authentiques, etc ;
- la progression didactique, et plus précisément l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morpho-syntaxiques sont introduits et/ou travaillés en classe.

⁷ *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*.

Ces éclaircissements sémantiques nous permettront de mettre en relation les méthodologies⁸ et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques concernant la grammaire : la conception, la démarche, les exercices, ainsi que le rôle d’enseignant et celui d’apprenant.

2.2.2. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a fait son apparition au cours du Moyen âge. Elle a pour but l’enseignement des langues anciennes, à savoir le latin et le grec. La langue est alors « conçue comme un ensemble de règles et d’exceptions observables dans des phrases ou des textes » (Stern, 1983 : 455, cité par Germain, 1993 : 103). L’enseignement est centré sur l’apprentissage d’une langue normative par le biais de la lecture et de la traduction de corpus littéraires.

La grammaire joue un rôle prépondérant dans cette méthodologie. L’apprentissage est envisagé comme « une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d’une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe » (Germain, 1993 : 103). La grammaire est enseignée de manière explicite et déductive :

« Après la lecture (ou plus rarement l’audition) d’un texte choisi qui servait surtout de prétexte - mot après mot, phrase après phrase - à des commentaires métalinguistiques, le professeur présentait la règle ou le lexique qui faisait l’objet de la leçon, soumettait ensuite les apprenants à des exercices de compréhension, de mémorisation, d’application, puis de traduction (thème et version) » (Defays, 2003 : 225).

L’enseignant est vu « à la fois comme le détenteur du savoir (c’est-à-dire de la “bonne réponse”) et de l’autorité », en ce qui concerne l’apprenant, « il n’a pratiquement aucune initiative » (Germain, 1993 : 103). La grammaire enseignée relève principalement de la grammaire de la phrase : « la morphologie donnait lieu à des exercices de mémorisation des formes (tableaux des pluriels, des pronoms, des verbes) ; la syntaxe, à des exercices de (dé)construction de phrases ; dans les deux cas, exercices précédés de l’explication des règles correspondantes » (Defays, 2018 : 57). La méthodologie traditionnelle à la chinoise est également caractérisée par la grammaire-traduction, mais elle « a été directement transposée de la méthodologie de l’union soviétique des années 50, par le biais de l’enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois » (Fu, 2005 : 35).

⁸ Nous reprenons la terminologie proposée par Cuq et Gruca (2017 : 263-278).

2.2.3. Méthodologie directe

Au début du XX^e siècle, la méthodologie directe a inauguré un nouvel chapitre dans l'histoire de l'enseignement secondaire du français. L'objectif premier de l'enseignement devient alors la « maîtrise de la langue en tant que moyen effectif de communication » (Germain et Séguin, 1998 : 18). La langue est traitée essentiellement comme « un phénomène, oral (surtout) et écrit, de communication » (Germain, 1993 : 128). L'acquisition de l'oral doit, par conséquent, précéder l'apprentissage des règles grammaticales. La progression part « du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait » (Cuq et Gruca, 2017 : 267) en prenant en compte les capacités et les besoins de l'apprenant.

La grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. À partir d'exemples choisis avec soin, l'apprenant est invité à « découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret » (Cuq et Gruca, 2017 : 267). Par conséquent, aucune règle n'est explicitée par l'enseignant dont le rôle « se limite à regrouper les énoncés en fonction de leur parenté grammaticale » (Germain et Séguin, 1998 : 20).

Les exercices, quant à eux, « n'ont plus pour seul objectif d'assurer l'assimilation des mécanismes linguistiques mais de mettre en relation une production verbale et une situation » (Vigner, 1984 : 65). Il s'agit surtout d'exercices du type questions-réponses et aussi d'exercices de conversation (enseignant-apprenants, apprenants-apprenants). L'enseignant dirige la classe mais « laisse une certaine initiative à l'apprenant » (Germain, 1993 : 129). L'apprenant devient actif et participe à son propre apprentissage : « répondre aux questions de l'enseignant, lire à voix haute les passages assignés, poser des questions, etc » (*Ibid.* : 128).

Dans les années 1920-1940, les principes de la méthodologie directe « se répandent rapidement dans les milieux éducatifs chinois des langues étrangères », mais il est à noter que « les idées de la méthode directe ne sont appliquées qu'au niveau de l'enseignement secondaire. [...] Les programmes concernant l'enseignement supérieur restent encore d'ordre classique, restant orientés vers la lecture, l'appréciation des textes littéraires et la traduction » (Xu, 2014 : 189 ; 204).

2.2.4. Méthodologie audio-orale

Au cours de la seconde guerre mondiale, la méthodologie audio-orale a été créée pour former des militaires à la maîtrise de diverses langues. L'objectif général était d'être capable de communiquer à l'oral. L'apprentissage d'une langue étrangère dans ce cas « est considéré comme l'acquisition

d'un ensemble d'habitudes sous la forme surtout d'automatismes syntaxiques » (Germain et Séguin, 1998 : 26).

Il est recommandé de « commencer l'enseignement en exposant longuement les apprenants à l'audition de la langue cible, puis, progressivement, de leur demander de prendre la parole d'abord pour répéter les phrases qu'ils viennent d'entendre et en en assimiler les structures » (Defays, 2003 : 159). Après l'acquisition des compétences orales, l'apprentissage se poursuit par la lecture et enfin, par l'écriture. On a recours à des exercices structuraux pour que les apprenants retiennent les similarités entre divers exemples et développent des habitudes « syntaxiques ». À force de répétitions intensives, les apprenants arrivent à manipuler les structures de base véhiculées par les dialogues.

Ainsi donc, « la mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens » (Cuq et Gruca, 2017 : 269). L'enseignant est « comme un chef d'orchestre : il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants » (Larsen-Freeman, 1986 : 41, cité par Germain, 1993 : 144). Suivant les directives de l'enseignant, l'apprenant doit « répondre avec rapidité à ses questions, de façon “automatique”, sans prendre le temps de “réfléchir” au choix de telle ou telle forme linguistique » (Germain, 1993 : 144). Il est à noter que la méthodologie audio-orale « a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique » (Cuq et Gruca, 2017 : 269).

2.2.5. Méthodologie Structuro-Globale AudioVisuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV voit le jour dans les années 1960. Le terme de « structuro-globale » renvoie à la considération suivante : toute structure nécessite non seulement des moyens verbaux (lexique, morpho-syntaxe, phonétique), mais aussi ceux qui sont non verbaux : « rythme, intonation, intensité, tension ; gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlants ; situation spatio-temporelle et contexte social ; aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif » (Besse, 1985 : 42). Par conséquent, l'épithète « global » signifie « la coexistence simultanée et interactionnelle » (*Ibid.*) de tous les facteurs intervenant dans la communication orale. La langue est donc « vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral » (Germain, 1993 : 154).

Le but essentiel de la grammaire est alors « de pouvoir effectuer les éliminations et des omissions dans la compréhension du langage » (Guberina, 1965 : 45, cité par Germain et Séguin, 1998 : 23). L'enseignement de la grammaire se fait également de manière implicite et inductive. Il s'agit d'un enseignement fondé sur « l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes », et non sur « la perception d'une analogie entre des structures grammaticales » (Germain et Séguin, 1998 : 25). Les exercices structuraux ont une visée situationnelle : ils « permettent de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans les situations différentes » (Cuq et Gruca, 2017 : 272). La progression de la grammaire « repose sur le principe d'une progression pas à pas » (*Ibid.* : 271). Quant à l'enseignant, il sert de « modèle linguistique », qui veille « non seulement à une bonne prononciation, ... mais à un bon emploi de la grammaire » (Germain, 1993 : 156) en corrigeant les erreurs éventuelles. Par ailleurs, l'enseignant agit « comme un animateur », qui « est censé composer de nouvelles situations à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris », en vue de « favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité » ; l'apprenant est donc actif pendant l'apprentissage puisqu'il « doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement » (*Ibid.*).

Dans les années 80, la SGAV a été mise en pratique dans quelques universités chinoises. Cependant, certains aspects négatifs ont été relevés :

« - la monotonie des échanges langagiers centrés davantage sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une communication véritable ;

- des critères contestables de progression grammaticale ;

- une communication verbale enfermée dans le seul cadre de l'oral en face à face » (Fu, 2005 : 36).

Outre ces inconvénients, d'après Fu, la prépondérance de la méthode traditionnelle en milieu institutionnel et la formation audiovisuelle insuffisante des enseignants expliquent en grande partie l'échec de la vulgarisation de la SGAV en Chine.

2.2.6. L'approche communicative

Dans les années 1980, « l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence » (Cuq et Gruca, 2017 : 274). Cette nouvelle approche engendre de profondes modifications par rapport aux méthodologies précédentes et se fonde sur « une constellation de concepts comme : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale » (Beacco, 2007 : 56). Dans cette perspective, la langue englobe à la fois les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique, qui mettent en valeur les caractéristiques pragmatiques de l'usage et constituent le noyau dur de toutes les unités

didactiques des ressources pédagogiques. Il ne suffit pas simplement d'acquérir les connaissances, en revanche, « on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication [...] et en fonction de l'intention de communication » (Cuq et Gruca, 2017 : 275).

L'apprentissage de la grammaire est orienté sur une perspective notionnelle :

« Une large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation ; les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle non négligeable à côté des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels. Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue. » (*Ibid.* : 276).

Les connaissances grammaticales deviennent « une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication » (Germain, 1993 : 203). Le contenu des méthodes n'est plus désormais organisé en fonction de la progression grammaticale mais en fonction des besoins langagiers. En vue de communiquer efficacement, il faut non seulement « connaître les règles d'emploi de cette langue », mais aussi « savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.) » (*Ibid.*). L'approche communicative se caractérise alors par une grammaire fonctionnelle-notionnelle qui insiste sur la recherche des besoins langagiers et s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens et pour agir sur l'interlocuteur (Puren, 2020 : 2). Comme l'indique Courtillon, « Pour les tenants de l'A.C [approche communicative], la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est c'est la compétence grammaticale, définie comme la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, capacité qui est partie intrinsèque que de la compétence communicative » (2001 : 153).

Les principes fondamentaux de l'approche communicative constituent encore aujourd'hui une base méthodologique répandue en Europe. Cependant, selon Zhao, cette approche « n'est pas encore appliquée massivement dans l'enseignement du FLE en Chine, sauf dans certains cours oraux faits par de jeunes professeurs ou par des lecteurs français. » (2018 : 112). Dans notre recherche, la conception de l'enseignement de la grammaire préconisée par l'approche communicative a pour objectif faire coïncider le savoir et le savoir-faire. Nous chercherons des pistes adaptées au contexte chinois de nos connaissances théoriques et aussi de nos propres expériences d'enseignement.

2.3. L'approche actionnelle

L'apparition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2000 a incontestablement introduit des changements significatifs dans l'enseignement des langues. La perspective privilégiée par le CECR quant à l'approche de l'enseignement est de type actionnel. Ce qualificatif fait de toute évidence référence à l'idée d'action. L'objectif est de former les apprenants à devenir des acteurs sociaux dans la langue cible. L'apprentissage des langues est ainsi considéré comme « une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 17). La perspective actionnelle rejoint en fait l'esprit de l'approche communicative et la dépasse en voulant que l'apprenant accomplisse « des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Cuq et Gruca, 2017 : 278).

Afin d'accomplir une tâche, l'apprenant s'appuie sur un ensemble de compétences. Le CECR distingue les compétences générales individuelles des compétences communicatives langagières, qui sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (2001 : 15). Le terme *compétence* ne signifie pas seulement les savoirs, mais également les habiletés et savoir-faire qui relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative. La compétence en langue peut alors être définie comme « l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome » (Bourguignon, 2014 : 24). La grammaire, ou plus précisément, la compétence grammaticale, qui constitue une des composantes de la compétence linguistique est donc au service de la communication. Elle concerne non seulement les connaissances grammaticales mais également la capacité de comprendre et de produire du sens.

Le CECR met l'accent sur la question du sens et évoque la double articulation du langage : « Les langues sont fondées sur une organisation de la forme et une organisation du sens. Ces deux types d'organisation se recoupent de façon largement arbitraire. Une description basée sur l'organisation des formes d'expression fait éclater le sens et celle basée sur l'organisation du sens fait éclater la forme » (2001 : 91). Pour l'apprenant, il est indispensable d'acquérir aussi bien la forme et que le sens. Il convient alors de choisir un processus d'enseignement : de la forme au sens ou bien du sens à la forme. Sans apporter de réponse précise, le CECR indique toutefois que « [...] pour de nombreux praticiens, il est plus économique d'aller du sens à la forme que, comme dans les pratiques plus traditionnelles, d'organiser la progression en termes purement formels » (*Ibid.*).

Selon Rosen (2009 : 8), de l'approche communicative à la perspective actionnelle, il existe moins de ruptures que de continuités :

- tandis que les deux proposent une pédagogie non répétitive, la perspective actionnelle se focalise sur « une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé » ;
- l'approche communicative donne de l'importance au sens « via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens », la perspective actionnelle mise sur « la co-construction du sens » ;
- dans l'approche communicative, « l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode », à la perspective actionnelle, le rôle de l'apprenant est celui de « citoyen actif et solidaire ».

Nous constatons que dans ce modèle communic'actionnel⁹, on apprend non seulement à communiquer, mais aussi à réaliser des actions collectives en langue étrangère. Une importance particulière est accordée à l'apprentissage collaboratif plutôt qu'à l'apprentissage individuel. En nous inspirant sur le tableau proposé par Tagliante (2006 : 52), nous en établissons un autre qui montre l'évolution de l'enseignement de la grammaire au fur et à mesure de l'évolution des différentes méthodologies.

	Conception de la grammaire
Méthodologie traditionnelle	Enoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés, vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.
Méthodologie directe	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et la comparaison avec la langue 1.
Méthodologie audio-orale	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle, fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes, pas d'analyse ni de réflexion.
Méthodologie SGAV	Grammaire inductive implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.
Approche communicative	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant, systématisation des acquis.
Approche actionnelle	Conceptualisation, systématisation, au service de la communication.

Tableau 3 : Conception de la grammaire dans différentes méthodologies

⁹ Nous reprenons le terme inventé par Claire Bourguignon en 2008.

En conclusion, nous avons analysé les démarches inductive, déductive et de conceptualisation qui sont différentes les unes des autres. Nous avons présenté les différents points de vue quant au choix terminologique et les nouveaux termes qui nous aideront lors de l'analyse des ouvrages. Nous étudierons aussi la mise en place des pratiques pédagogiques dans les ouvrages et la typologie des exercices et des activités proposés ainsi que le choix des documents supports. Comme l'indiquent Cuq et Gruca, « chaque méthodologie [...] à sa manière a œuvré pour prendre en compte de nouveaux besoins sociétaux et mettre en application les théories de leur époque. Chacune a tenté d'aborder dans sa complexité l'enseignement/apprentissage d'un "objet" vivant qu'est le langage » (2017 : 283). Apprendre le français, selon la méthodologie traditionnelle, signifie initialement connaître la phonétique, le lexique, la culture et surtout la grammaire de cette langue. Et après sont nées les méthodologies directe et audio-orale, dans lesquelles l'importance de la grammaire a été atténuée et la démarche inductive a été privilégiée. À partir de la méthodologie SGAV, on s'appuie davantage sur la communication pour enseigner le français. L'évolution de la conception didactique des méthodologies allant de *connaître* vers *agir*.

Chapitre 3 L'évolution de l'enseignement du français et de la grammaire en Chine

Avant d'introduire la situation actuelle de l'enseignement universitaire de la grammaire du français en contexte chinois, il est indispensable de se replonger dans le passé afin d'esquisser son évolution historique, ce qui nous permet de mieux comprendre le présent. Dans ce chapitre, nous allons commencer par l'histoire de l'accès du français dans l'université chinoise, en nous référant à de précédentes recherches. Compte tenu de nos préoccupations de recherche, tout en évoquant le contexte historique, nous nous intéresserons aux éléments relevant du plan didactique, tels que le programme, les méthodes, l'organisation des cours dans les universités chinoises ainsi que les manuels représentatifs de l'époque, en ciblant en particulier les traces de la grammaire. Nous présenterons l'état actuel de l'enseignement supérieur du français en Chine dans différentes régions. À travers cette présentation, nous ferons ressortir le rôle et la place de la grammaire du français ainsi que les conceptions pédagogiques qui la sous-tendent.

3.1. Premières institutions et exemples d'ouvrages de français

3.1.1. Dans les premiers collèges et universités

Avant la création des premières universités chinoises existaient des collèges qui ont posé les premiers pas de l'enseignement du français en Chine.

3.1.1.1. Le collège religieux *Saint-Ignace* (1850)

Les premières écoles sont créées par des missionnaires français dont le but principal est de favoriser leur travail de propagande. En 1850, la plus ancienne et la plus importante école, le collège Saint-Ignace, fondé par des Jésuites à Shanghai, « se démarque des autres par sa longévité, par son adaptation au contexte historique, par la qualité de son enseignement » (Dai, 2011 : 48). Parmi ses élèves figurent plusieurs personnes célèbres, citées par Dai Dongmei (2011) : Ma Xiangbo sera l'initiateur de l'Université l'Aurore¹⁰, Ma Jiangzhong sera l'auteur du premier ouvrage de grammaire chinoise¹¹ et Fu Lei deviendra traducteur de littérature française.

Au tout début, en enseignant le français en cours optionnel, le collège aide ses apprenants à passer le *Concours national de sélection de mandarin*. Après l'abolition de ce concours en 1903, le cours de français, devenu obligatoire, assuré par des missionnaires français, permet aux apprenants d'accéder à d'autres matières enseignées en français. Selon ce que Dai (2000 : 52) présente dans sa thèse sur la francophonie en Chine, la manière d'enseignement est plutôt traditionnelle : en

¹⁰ L'Université l'Aurore est l'une des premières universités qui enseigne le français.

¹¹ En chinois : 马氏文通, 1898.

première année, on apprend à épeler et à écrire ; les deux années suivantes sont consacrées à la grammaire, la lecture et la traduction version-thème.

3.1.1.2. Le collège impérial *Tong Wen* (1862)

De son côté, le gouvernement impérial chinois a aussi mis en place des écoles de langues occidentales. Dans le but initial de former des interprètes et des traducteurs, le collège impérial *Tong Wen* a été ouvert à Beijing en 1862, la *Maison de l'anglais*, avec des classes d'anglais puis la *Maison du français* en 1863¹². Au début de l'ouverture, chaque maison reçoit seulement dix apprenants et leur offre une formation scolaire de trois ans consacrée à la traduction (Xu, 1983 : 20)¹³. En 1886, sous la proposition de Yi¹⁴, la maison scientifique est créée dans le but d'enseigner les mathématiques et l'astronomie. Au fur et à mesure du développement de *Tong Wen*, « le nombre d'apprenants s'élève à 120, le cursus de trois ans est changé de trois à huit ans » (*Ibid.*).

En ce qui concerne le programme d'enseignement, selon ce que décrit Xu (1983), dans les deux premières années, les apprenants se consacrent à l'apprentissage des langues étrangères : principalement la syntaxe, la compréhension des textes, la traduction et l'écriture. Dans cette phase, l'enseignant joue un rôle de compagnon qui aide les apprenants à rédiger un bon texte. Au lieu de corriger directement leurs erreurs, il est conseillé de poser des questions qui suscitent l'amélioration de la phrase par l'étudiant lui-même comme par exemple, « *Le temps de ce verbe employé ici n'est pas assez convenable, tu le remarques ?* », « *Je ne comprends pas très bien cette phrase, peux-tu en construire une autre plus claire ?* ».

En troisième année, des documents concernant la géographie et l'histoire des pays étrangers sont utilisés en tant que supports de lecture. Après trois ans d'apprentissage, on estime que les apprenants possèdent la base de la langue française. À partir de la quatrième année, au lieu de suivre des exercices de traduction (plus de versions que de thèmes), les apprenants s'intègrent dans les différentes disciplines des sciences enseignées en français, par exemple les mathématiques, la géographie, la chimie, l'astronomie, etc. Ainsi, le collège *Tong Wen* « n'est plus purement une école des langues étrangères et se développe en une école supérieure des sciences appliquées » (*Ibid.*).

¹² La même année la *Maison du russe* vit le jour, suivi de la *Maison des Sciences* en 1867, de la *Maison de l'allemand* en 1872, enfin la *Maison du japonais* en 1896.

¹³ Ici il s'agit d'un article en chinois, la traduction est faite par nos soins.

¹⁴ YI Xin (1833-1898), un homme politique qui s'occupe des affaires étrangères de l'État pendant la dynastie des Qing.

Nous constatons que l'enseignement du français à cette époque comporte deux grands types d'objectifs : premièrement accéder à des disciplines scientifiques enseignées en français ; deuxièmement former des interprètes et des traducteurs pour l'État. Les premières écoles fondées soit par des missionnaires français soit par l'État constituent un début prometteur pour l'enseignement du français dans les universités chinoises.

3.1.1.3. L'université de la Capitale (1902)

Après avoir fonctionné 40 ans, le collège *Tong Wen* est annexé en 1902 par l'université de la Capitale, la première université publique chinoise. Elle devient dix ans plus tard l'Université de Beijing en 1912. C'est à cette occasion que le français accède à l'université, avec l'anglais, le russe, l'allemand et le japonais. Parmi ces cinq langues étrangères, les étudiants sont libres d'en choisir une en tant que spécialité.

La formation universitaire équivalente à la licence dure cinq ans. D'après Li Qin (2015 : 35), les étudiants de français doivent suivre 16 heures de cours intensifs par semaine pendant les deux premières années, et 18 heures par semaine pendant les trois dernières années. Le cours de langue est accompagné de cours d'histoire et de géographie françaises. À partir de la troisième année, les étudiants peuvent choisir une orientation parmi le droit, la finance et la pédagogie.

3.1.1.4. L'université Aurore (1903)

À l'exclusion de l'Université de Beijing, une autre université est fondée à Shanghai en 1903, à savoir l'université Aurore, qui permet « aux jeunes Chinois d'apprendre les sciences humaines et naturelles occidentales, françaises entre autres, sans quitter la Chine » (Dai, 2011 : 52). Le diplôme de l'université Aurore est reconnu par la Chine et la France, ce qui garantit la recherche d'emploi et facilite la poursuite des études à l'étranger, surtout en France.

Le nombre d'heures de français varie « de 17 heures à 6 heures par semaine » et diminue « de la première année à la dernière année d'études, de la faculté des lettres à la faculté des sciences » (*Ibid.* : 53). Xu Yan (2014 : 131) présente un programme (voir tableau ci-dessous) des cours de français proposés par l'Université Aurore. Nous avons souligné dans le tableau les cours qui concernent la grammaire.

Années	Cours proposés
1 ^e année	- Introduction à l'étude de la langue française - <u>Grammaire française</u>
2 ^e année	- <u>Études des mots et des formes</u> - <u>Grammaire française : Conjugaison, syntaxe élémentaire</u>
3 ^e année	- <u>Éléments de syntaxe</u> - Extraits d'œuvres d'écrivains français - <u>Grammaire française</u>
4 ^e année	- <u>Compréhension de la syntaxe</u> - Morceaux choisis - <u>Grammaire française</u>
5 ^e année	- Lecture littéraire

Tableau 4 : Programme du cours de français à l'Université Aurore (1908-1909)

Dans le cadre des cinq années universitaires, nous observons que le cours de *Grammaire française* et ceux plus orientés sur une des composantes de la grammaire accompagnent les étudiants de la première année jusqu'à la quatrième année. Il est évident que la grammaire occupe une place fondamentale dès le début de l'apprentissage du français et joue un rôle considérable pendant le cursus. Par ailleurs, nous notons que des cours de littérature sont proposés à partir de la 3^{ème} année, intitulés *Extraits d'œuvres d'écrivains français*, *Morceaux choisis*, *Lecture littéraire*. La lecture des œuvres littéraires françaises devient un moyen pour approfondir l'apprentissage de la langue française. En 5^{ème} année, il n'y a que le cours de lecture littéraire. À l'époque, l'université de la Capitale et l'université Aurore constituent une base initiale permettant le développement de l'enseignement du français en contexte universitaire chinois.

3.1.2. Premiers manuels de français utilisés en Chine

Intéressons-nous maintenant aux premiers manuels de français utilisés dans les écoles et universités chinoises. Pour cela, nous ferons référence aux travaux de recherche sur ces manuels et y chercherons leurs caractéristiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

3.1.2.1. Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois (1884)

D'après Xu Baikang (1983) et Zhang Fang (1991), le plus ancien manuel de français édité à Shanghai est *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*. Il est écrit en 1884 par Henri Boucher, missionnaire jésuite français. Ce livre a été utilisé en première année pour l'étude du français à l'Université Aurore pendant longtemps.

Caractéristiques du manuel

D'après la préface, il est structuré selon une progression grammaticale. À part la partie phonétique présentée tout au début, les 31 leçons suivantes présentent « en rapport avec la grammaire, des mots et des phrases qui sont accompagnés de la traduction chinoise », dans l'objectif d' « apprendre aux élèves chinois le français par le chinois » (Zhang, 1991 : 2). Traitant un thème grammatical, tel que « Article », chaque leçon comprend trois parties : « une liste de vocabulaire, plusieurs groupes de mini-dialogues et quelques exercices de révision » (Xu, 2014 : 119). Voici la première page du manuel :



Figure 4 : Extrait du manuel Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois (1884)

En haut à gauche, il y a une liste de quatre mots masculins qui concerne le vocabulaire de la classe. Puis trois groupes de phrases fabriquées sont mises sous forme de question-réponse fabriquées avec le verbe « avoir » mis en majuscule « AVEZ-VOUS ? J'AI ». Sont ajoutés les adjectifs possessifs « MON. VOTRE » qui remplacent l'article indéfini *un* dans les mini-dialogues fabriqués. Les questions-réponses sont répétées. La démarche est morphosyntaxique et un peu textuelle, car les

structures sont introduites dans des mini-dialogues fabriqués. À droite, la traduction mot par mot en chinois aide les élèves à comprendre le sens et à apprendre l'article et les adjectifs possessifs. C'est un manuel basé sur la traduction, dans lequel la grammaire traditionnelle, normative de l'écrit tient une place dominante. La phrase interrogative est présentée seulement avec l'inversion du sujet.

3.1.2.2. Premier manuel de grammaire française (1898)

À l'époque, à côté des manuels rédigés surtout par des missionnaires français, on trouve un ouvrage de grammaire française intitulé *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois* écrit en 1898 par M. Zhang, prêtre catholique chinois. Le nom de cet ouvrage annonce clairement qu'il est destiné à un public chinois à la différence des autres manuels que nous avons présentés. Ce livre est composé de trois parties, intitulées respectivement *notions grammaticales*, *syntaxe* et *analyse grammaticale*. Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les contenus de ces trois parties.

Partie I : Chapitres I -X	Partie II : Chapitres XI - XIX	Partie III : Analyse grammaticale
Nom	- Syntaxe du nom (accord, genre, complément du nom)	- Analyse logique (sujets, attributs, propositions)
Article	- Syntaxe de l'article (accord, emploi)	- Emploi des modes et des temps
Adjectif	- Syntaxe de l'adjectif (accord, emploi, complément de l'adjectif)	- Emploi de l'indicatif
Pronom	- Syntaxe du pronom (accord, pronoms compléments)	- Emploi des temps de l'indicatif
Verbe	- Syntaxe du verbe (accord, correspondance des temps, complément du verbe, subjonctif)	- Emploi des temps du conditionnel
Participe	- Syntaxe du participe (participe présent, participe passé)	- Emploi de l'imparfait
Préposition	- Syntaxe de la préposition (emploi)	- Emploi du subjonctif
Adverbe	- Syntaxe de l'adverbe (emploi)	- Emploi de l'infinifitif
Conjonction	- Syntaxe de la conjonction (emploi)	
Interjection		

Tableau 5 : Sommaire du livre Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois (1898)

Dans la première partie, l'auteur présente les points essentiels de la grammaire. La deuxième partie est consacrée à la syntaxe. La troisième partie se termine par les emplois des modes et des temps.

Chaque point est expliqué en français à travers plusieurs paragraphes numérotés, courts, simples à comprendre, illustrés toujours de nombreux exemples. Voici un extrait du livre :

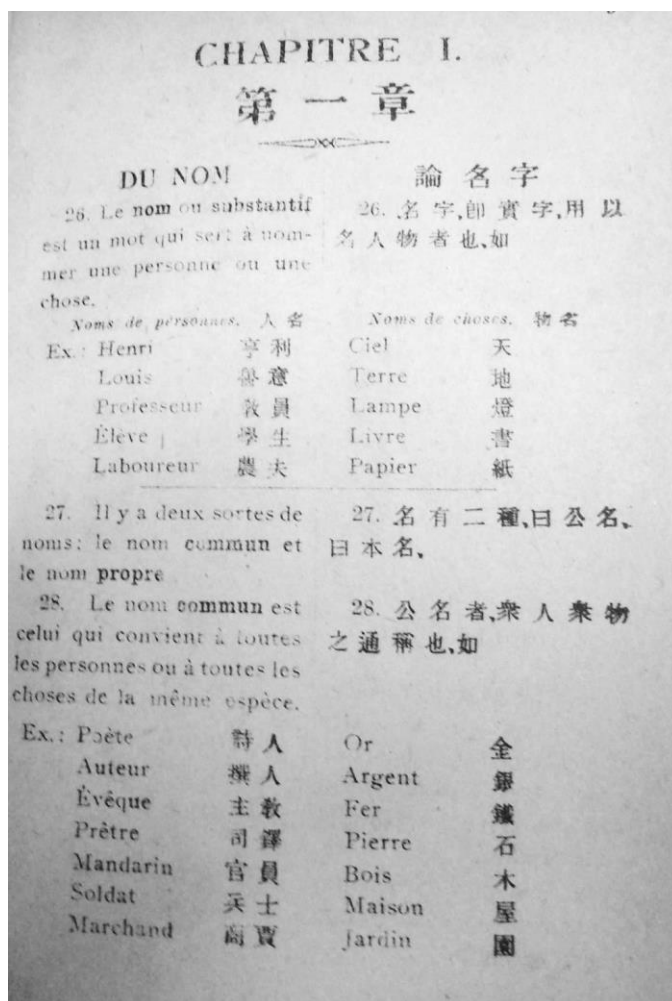


Figure 5 : Extrait du livre Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois (1898)

Par rapport aux manuels que nous avons montrés précédemment, cet ouvrage accorde une place beaucoup plus importante aux explications grammaticales. Voici les démarches habituelles pour enseigner la grammaire, résumées par Xu Yan :

- « 1) Le maître fait lire les règles de grammaire en français aux élèves, puis les traduit en chinois. Les élèves peuvent se référer en même temps au texte chinois mis en regard.
- 2) Le maître donne des explications sur le point grammatical en se servant des exemples qui y sont joints. Il s'assurera que la règle a été bien comprise et se fera, le cas échéant, donner de nouveaux exemples par les élèves.
- 3) Les élèves lisent à l'oral les phrases des exercices. Après la lecture, ils donnent immédiatement une traduction verbale de chaque phrase. Le maître examine si les élèves ont bien maîtrisé les termes relatifs au métalangage parus dans les questions et donne, en cas de besoin, des explications en la matière.

4) Les élèves répondent aux questions grammaticales à l'oral. En cas d'oubli, le maître rappelle aux élèves la règle déjà étudiée.

5) Les élèves peuvent passer à d'autres exercices, s'il y en a, comme l'analyse syntaxique des phrases données, ou une version ou un thème d'application grammaticale. Le maître guide les élèves lorsqu'ils font ces exercices et corrigent les fautes. » (2014 : 123).

Il s'agit d'une grammaire explicite avec une démarche déductive. L'auteur prend appui sur la culture éducative traditionnelle chinoise, caractérisée par le rôle dominant de l'enseignant dans la classe. Ce modèle est représentatif depuis longtemps de l'enseignement de la grammaire du français en Chine. Comme l'indique Xu Yan (*Ibid.* : 124), ce livre a été pris comme exemple par Chen Zhenyao, professeur de français de nos jours et spécialiste de la grammaire française, pour sa fameuse *Grammaire du Français*¹⁵ publiée en 1983.

3.1.2.3. Leçons de langue française illustrées (1915)

En 1915 sort un nouveau manuel *Leçons de langue française illustrées* qui pratique la méthodologie directe et met l'accent sur l'oral. Son auteur A. Durand est aussi un missionnaire jésuite à Shanghai.

Dans la préface du livre, on peut lire ceci :

« Il n'est pas rare de rencontrer des jeunes gens qui, ayant étudié plusieurs années une langue étrangère, sont au bout de ce temps totalement incapables de la parler. Ils en connaissent à peu près la grammaire, même certaines finesses de syntaxe, et peuvent tant bien que mal s'acquitter d'un travail de traduction ; mais ils ne savent ni demander leur chemin, ni échanger un salut, ni tenir cinq minutes de conversation sur les sujets les plus usuels. [...] D'où vient ce regrettable déficit ? - Du défaut de méthode ».

Pour cela, l'auteur propose d'imiter la manière employée par la mère pour apprendre à son enfant à parler, et donc d'enseigner la langue avec la langue elle-même dans la classe en utilisant le moins possible la traduction.

Caractéristiques du manuel

Ce manuel comprend six tomes dont « le premier est un syllabaire destiné essentiellement à l'apprentissage de la phonétique et d'un vocabulaire simple et les cinq autres sont consacrés à une étude progressive de grammaire, de lecture expliquée et de conversation à travers quantité de leçons thématiques » (Xu, 2014 : 176). Chaque leçon est organisée dans l'ordre suivant : textes et dialogues illustrés avec la traduction en chinois, grammaire, exercices.

¹⁵ Nous analyserons cet ouvrage dans la partie II.

Voici un extrait de la partie *grammaire* consacrée à l'*article* (Durand, 1915 :12) :

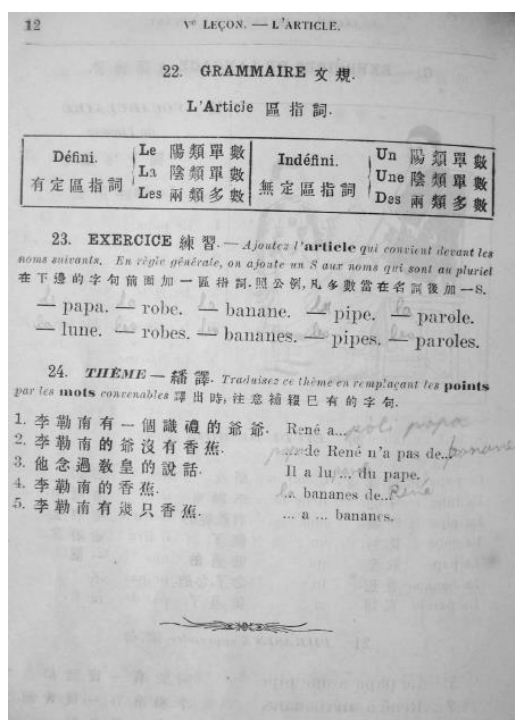


Figure 6 : Extrait du manuel *Leçons de langue française illustrées* (1915)

Il n'y a pas d'explication sur la différence entre les articles définis et indéfinis, ni sur leurs emplois. Les formes des articles définis et indéfinis sont présentées sous forme de tableau. Nous constatons que le cas de l'élision, c'est-à-dire la suppression de « e » et « a » devant une voyelle ou un « h » muet, n'est pas introduite. Il n'y a que des exemples avec les consonnes. C'est une méthodologie qui présente les structures de base sans montrer l'ensemble du problème. On observe ensuite un exercice à trous dans lequel il faut ajouter des articles pour des noms au singulier et au pluriel. On suppose, mais ce n'est pas spécifié, qu'il faut ajouter d'abord les articles définis puis indéfinis. L'apprenant identifie le genre et le nombre du nom et choisit l'article qui convient.

3.1.2.4. Cours de français élémentaire (1937)

En 1937, J. Reclus, professeur de l'université de Beijing, a rédigé deux manuels de français : *Cours de français élémentaire*, *Lectures françaises modernes*. Tous les deux sont inclus dans la collection des livres universitaires. Ces deux manuels ont été largement utilisés dans plusieurs universités chinoises et ont même été réédités au début de la Libération¹⁶ (1951). Selon l'avant-propos du *Cours de français élémentaire*, ce manuel est prévu pour un an d'apprentissage, dans un cadre de

¹⁶ La fondation de la République populaire de Chine date de 1949.

six heures de cours par semaine. Inspiré par la méthode directe, l'auteur « exige[r] du professeur comme de l'élève un effort constant et soutenu » (Reclus, 1937).

Caractéristiques du manuel

Le *Cours de français élémentaire* comprend d'abord 6 séances d'introduction orale et ensuite 32 leçons adaptées aux adultes et basées sur les sujets de la vie quotidienne. Les textes et petits dialogues choisis sont tous fabriqués. L'auteur a mis l'accent sur une démarche pédagogique centrée sur l'oral et la répétition. L'écrit n'est travaillé que comme transcription de l'oral.

Prenons un extrait du premier cours (Reclus, 1937 : 2) :

2 L. II

Qu'est-ce que c'est?—C'est mon livre; c'est son livre.
 —C'est mon cahier (*ca-ié*); c'est votre cahier.
 —C'est mon crayon; c'est ma plume.
 —C'est son crayon; c'est sa plume.

un, article indéfini masculin; *une*, art. indéf. féminin.
le, article défini masculin; *la*, art. déf. féminin.
mon, son, adjectif possessif masculin;
ma, sa, adjectif possessif féminin.

Noms masculins	Noms féminins
Monsieur	Madame
le nom, un nom	Mademoiselle
le livre, un livre	la plume, une plume
le cahier, un cahier	la table, une table
le crayon, un crayon	la chaise, une chaise
le tableau noir, un tableau noir	la porte, une porte

Figure 7 : Extrait du manuel *Cours de français élémentaire* (1937)

- 1) Le professeur présente d'abord une dizaine de fois chaque phrase d'une manière lente et claire, accompagnant son énoncé de la mimique appropriée. Il commence oralement par *Qu'est-ce que c'est* et continue en montrant les objets ;
- 2) Ensuite il fait répéter les élèves avec lui, d'abord tous ensemble et puis individuellement, jusqu'à ce que la prononciation soit satisfaisante ;
- 3) Enfin, le professeur écrit au tableau la phrase bien prononcée et invite les élèves à la copier dans leur cahier. Dans le livre, il y a un tableau de synthèse des formes grammaticales étudiées (articles et possessifs) et une liste de vocabulaire classée selon leur genre.

À travers une série de questions-réponses guidés par l'enseignant, les élèves peuvent ainsi assimiler la différence entre les articles indéfinis et définis et comprendre le sens des adjectifs possessifs. L'auteur suggère aux enseignants de faire ce travail le livre fermé pour que les élèves puissent concentrer leur attention sur l'audition et la prononciation. Au-delà de la phonétique, cette partie permet aux élèves de s'initier à la construction de la phrase française et de se préparer pour les

leçons suivantes. Chaque leçon est constituée de trois parties : *lecture, un peu de grammaire, exercices*. Quant à la partie grammaire, elle s'intègre en fonction de la nécessité du texte.

Regardons la rubrique *Un peu de grammaire* des premières leçons (Reclus, 1937 : 22-26) :

« 1. Le genre

En français, il y a deux genres pour les noms, le genre masculin et le genre féminin.

Exemples : le crayon, la plume, le père, la mère. » (*Ibid.* : 22).

Les élèves s'étant familiarisés avec les noms féminins et masculins dans la partie « Introduction orale », l'auteur présente ici tout simplement le genre en français en donnant des exemples.

« 2. L'article défini

Au singulier :

- le pour le masculin,

- la pour le féminin,

- l' pour le masculin ou le féminin quand le nom commence par une voyelle ou un h muet.

Ex. : l'école, l'homme

Au pluriel, une seule forme : les

Ex. : les sœurs, les amis, les hommes.

3. L'article indéfini

Au singulier :

- un pour le masculin,

- une pour le féminin,

Ex. : un mot, un homme, une page, une école (pas d'élision de l'e)

Au pluriel, une seule forme : des

Ex. : des leçons, des enfants. » (*Ibid.* : 22-23)

Les formes des articles définis et indéfinis sont données avec des exemples. Cependant, aucune règle d'emploi n'est présentée. Le cas de la liaison n'est pas expliqué alors qu'il y a les exemples « un homme » et « des enfants », ni le cas de l'enchaînement « une école ».

« 4. Le pluriel

Apprenez ceci par cœur : Au pluriel, on ajoute « s » aux noms et aux adjectifs.

Exemples : le petit livre - les petits livres. » (*Ibid.* : 26)

Ici l'auteur demande aux élèves de mémoriser la règle générale en mettant le nom et l'adjectif au pluriel.

L'auteur décrit les thèmes grammaticaux dans un niveau de français simple et assez facile à comprendre. En fait, par rapport à d'autres manuels de l'époque, comme *Leçons de langue française illustrées* (Durand, 1915), le *Cours de français élémentaire* est écrit entièrement en français, même les consignes, ce qui reflète les principes de la méthode audio-orale. Les apprenants doivent comprendre et apprendre le français directement sans passer par la traduction.

Après la fondation de la Chine Nouvelle en 1949, « l'influence de la France, déjà atteinte par la rétrocession des concessions françaises à la Chine en 1943, sera pratiquement éliminée » (Dai, 2010 : 216). De 1949 à 1976, l'enseignement des langues étrangères, y compris le français, est entré dans une période de récession, décrite comme « une phase débutante » par les didacticiens chinois d'aujourd'hui, où l'on estime que « tout était à rétablir du néant dans une Chine gravement endommagée par les guerres » (Xu, 2014 : 266). L'université l'Aurore a disparu en 1952, « au moment de la restructuration des universités et des départements » (Dai, 2010 : 217). Jusqu'en 1983, un comité de rédaction composé par 14 professeurs-chercheurs venant de 8 universités¹⁷ s'est réuni pour concevoir le renouvellement du *Programme national de l'enseignement du français*¹⁸. Ce programme fonctionne actuellement en tant que document de référence dans les universités chinoises depuis 1988. À travers l'analyse de ce programme, nous allons étudier le cadre initial de l'enseignement du français dans le milieu universitaire chinois et mettre en évidence les caractéristiques de l'enseignement de la grammaire aujourd'hui.

3.2. Programme national de l'enseignement du français (1988)

Étant donné que la formation universitaire en Chine dure normalement quatre ans, le Programme propose un ensemble conçu en sept parties (phonétique, grammaire, lexique, compétences langagières, contenu pragmatique, thèmes du contenu, évaluation) selon deux niveaux : niveau débutant (1988) pour les 1^e et 2^e années ; niveau avancé (1997) pour les 3^e et 4^e années. L'analyse de ce Programme a pour objectif de mieux identifier les caractéristiques pédagogiques, telles que les compétences privilégiées, la répartition et la progression du contenu, l'évaluation, les indications

¹⁷ Les 8 universités sont l'Université de Beijing, l'Université de Nanjing, l'Université des Études internationales de Shanghai, l'Université des langues étrangères de Beijing, l'Université de Wuhan, l'Université des langues étrangères n°2 de Beijing, l'Université des études étrangères de Guangzhou, l'Université des études internationales de Xi'an.

¹⁸ Nous désignerons dorénavant le programme officiel par le vocable suivant : « Programme ».

méthodologiques, même si, bien entendu, on ne peut superposer les contenus du programme et les pratiques de classes, chaque enseignant ayant une certaine autonomie.

3.2.1 Compétences privilégiées

Avant de procéder à l'analyse de la répartition des contenus, arrêtons nous d'abord sur la notion de « compétence » évoquée dans le Programme : « afin d'être capable de communiquer, il est indispensable d'acquérir deux types de compétences : la compétence langagière et la compétence de communication »¹⁹ (1988 : 194). La première revient à « mobiliser les connaissances langagières pour comprendre et aussi pour construire des phrases » ; pour la deuxième, il s'agit d' « obtenir des informations » et d' « exprimer des opinions dans les situations communicatives réelles » (*Ibid.*).

Quant à la description de la compétence de communication, nous remarquons deux mots-clés : « obtenir » et « exprimer », qui représentent une réception et une production des informations. À partir de l'identification de ces deux actions (obtenir et exprimer), quatre compétences essentielles sont fixées sous l'étiquette de compétence langagière : écouter, parler, lire et écrire. Nous proposons le schéma suivant pour illustrer cette conception des compétences.

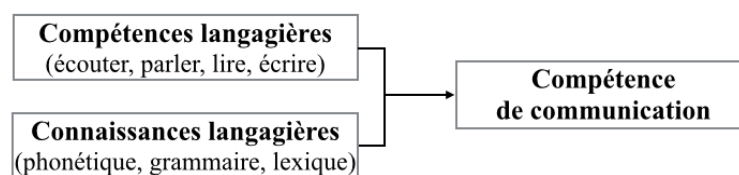


Figure 8 : Conception de la compétence de communication proposée par le Programme chinois

La phonétique, la grammaire et le lexique sont traités comme des savoirs alors qu'écouter, parler, lire et écrire sont traités comme des « compétences ». Selon le Programme, l'entraînement des quatre compétences et des connaissances langagières (phonétique, grammaire, lexique) constitue d'une part une mission prédominante dans l'enseignement du français au niveau débutant, et d'autre part, prépare au développement de la compétence de communication. Par ailleurs, « la compréhension constitue la condition préalable de l'expression » (1988 : 6), il faut que l'apprenant écoute et lise suffisamment de documents oraux et écrits afin de se familiariser avec la langue pour pouvoir mettre en place ses compétences de « parler » et d'« écrire ».

¹⁹ Le contenu du Programme est traduit par nos soins.

En étudiant les objectifs des compétences, nous observons une exigence forte concernant la grammaire. En 1^e et 2^e années, la compétence de « parler » exige que « les erreurs grammaticales ne doivent pas dépasser 30% » lorsque l'apprenant discute de sujets usuels ; la compétence d' « écrire » semble être plus exigeante, il s'agit d'écrire un petit texte de 100-140 mots sans erreurs grammaticales fondamentales. En 3^e et 4^e années, pour la compétence de « parler », « la syntaxe du contenu doit être essentiellement correcte » et « sans erreurs grammaticales » ; quant à la compétence d' « écrire », il faut que l'apprenant puisse écrire plusieurs types d'articles de 180-200 mots avec une langue correcte et sans erreurs grammaticales. Les erreurs grammaticales sont ainsi contrôlées d'une certaine façon et deviennent un indicateur pour évaluer la compétence d'écrire et celle de parler. De toute évidence, dans cette approche normative de la langue, la grammaire joue un rôle assez important dès le début de l'apprentissage et occupe une place considérable afin de développer les quatre compétences.

3.2.2. Détails du Programme

3.2.2.1. Conception du Programme

Comment s'organise le contenu de l'enseignement ? Nous avons établi le tableau suivant pour illustrer la répartition des savoirs langagiers proposés par le Programme (1988 : 1-2 ; 1997 : 7).

Contenu	En 1 ^e année	En 2 ^e année	En 3 ^e et 4 ^e années
Phonétique	Les règles de la prononciation ; La liaison et l'enchaînement ; L'intonation des phrases simples.	L'intonation des phrases complexes.	Sans indication précise
Lexique	La connaissance de 1200 mots	La connaissance de 1400 mots	La connaissance de 5400 mots
Grammaire	Morphologie : la nature et l'emploi des mots. Syntaxe : la structure et l'emploi de la phrase simple, le temps et le mode du verbe.	Morphologie : autres éléments non appris. Syntaxe : les éléments essentiels de la phrase simple, la structure de la phrase complexe, le choix du temps et du mode du verbe.	Maîtriser systématiquement les structures grammaticales étudiées.

Tableau 6 : Répartition des savoirs langagiers proposés par le Programme chinois

Rappelons que les savoirs langagiers couvrent trois composantes essentielles : la phonétique, le lexique et la grammaire. La phonétique comprend la prononciation et l'intonation. Concernant le lexique, selon le Programme (1997 : 12) du niveau avancé, il faut maîtriser environ 8000 mots dont

58% appartiennent à la catégorie du *nom*, 21% du *verbe* et 17% de l'*adjectif*. La culture est introduite surtout en 3^e et 4^e années.

La grammaire comporte deux parties principales : la morphologie et la syntaxe. Bien entendu, il s'agit de la conception traditionnelle de la grammaire. Elle est traitée comme « l'ensemble des connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue » (Germain & Séguin, 1998 : 193). Dans cette logique normative, les erreurs grammaticales sont à éviter au maximum chez les étudiants pour qu'ils puissent écrire et parler correctement. Au niveau de la progression globale de la grammaire, la plupart des points grammaticaux sont présentés pendant les deux premières années (période débutante), les deux suivantes (période avancée) sont consacrées à renforcer les connaissances grammaticales déjà apprises et à les maîtriser systématiquement. Par ailleurs, dans le but de développer une compétence de communication, 40 actes de parole, tels que *saluer, prendre congé, se présenter, remercier, s'excuser*, seront traités pendant la période débutante. Le Programme précise qu'il est nécessaire de répéter et approfondir ces contenus pendant la période avancée. Regardons des extraits (1988 : 165-166) :

14. proposer et demander 提议和请求

- * Voudriez-vous (voulez-vous) . . . ?
- * Pourriez-vous (pouvez-vous) . . . ?
- * Aimerez-vous (aimez-vous) . . . ?
Passez ce livre à Paul, s'il vous plaît.
prière de fermer la porte.
- * Je vous propose de f. . . .
- * Je vous conseille de f. . . .
Je vous recommande de f. . . .
Si vous le voulez bien, nous allons . . .
- * Il vaut mieux . . .
On pourrait . . . ?
Si on allait au cinéma?
- * On va au cinéma?
- * Je veux bien vous accompagner.
- * Est-ce que je peux vous accompagner?
Pensez-vous que je puisse . . . ?
- * Permettez-moi de f. . . .
- * Vous permettez?
- * S. V. P.

16. demander l'avis 征求意见

- * Qu'en pensez-vous?
Qu'en dites-vous?
- * Vous pensez que . . . ?
Vous croyez que . . . ?
- * Quel (le) est votre avis (opinion)?
J'aimerais avoir l'avis de Monsieur
votre avis.
Tu ne dis rien, Paul?
- * Alors, Paul?

Figure 9 : Extraits de la *Table des actes et des notions* proposée par le Programme chinois

Nous constatons que les expressions relatives aux actes « proposer/demander » et « Demander l’avis » utilisent généralement le *vous* de politesse. Il s’agit de maîtriser des tournures prévues pour la communication plutôt formelle. C’est le registre soutenu qui est privilégié dans l’enseignement du français dans les universités chinoises.

3.2.2.2. Place de la grammaire dans l’évaluation

À travers les indications proposées par le Programme pour l’évaluation, nous allons essayer d’identifier les critères à mettre en place pour la grammaire.

En étudiant le plan d’évaluation pour les deux premières années, nous remarquons que les connaissances langagières (*phonétique, lexicale, grammaire*) et les quatre compétences (*écouter, parler, lire, écrire*) sont évaluées de manière séparée. Il est à noter que les consignes et objectifs ont peu changé, à part le niveau plus difficile des textes destinés à la phonétique, la dictée, la compréhension et la production écrite. Quant à la grammaire, l’objectif est d’évaluer la maîtrise des connaissances de base, à travers plusieurs types d’exercices : des questions fermées, des exercices à trous, des questionnaires à choix multiples (QCM), et surtout des phrases demandant un changement de temps et de mode du verbe. Par ailleurs, la traduction des phrases constitue aussi un moyen d’évaluation de la grammaire. Dans la figure qui suit, nous avons représenté les proportions de chaque partie.

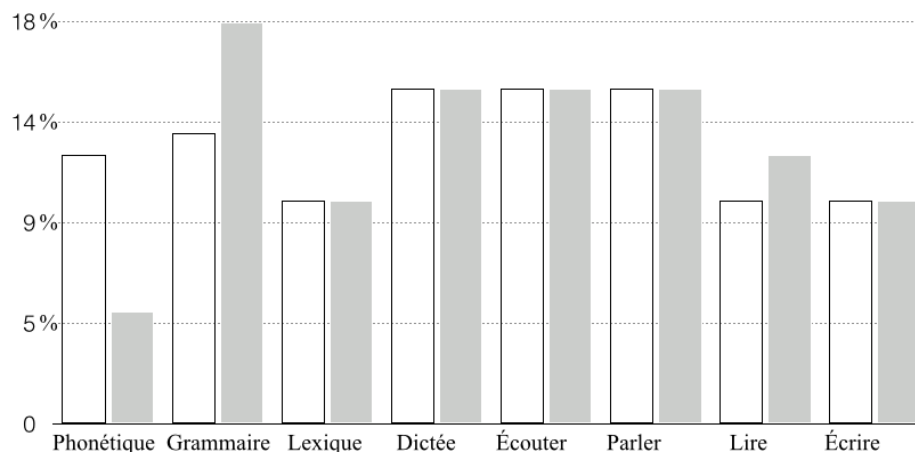


Figure 10 : Proportions des parties de l’évaluation pour les deux premières années

Cinq parties restent stables, à savoir *lexique, dictée, écouter, parler, écrire*. Parmi celles-ci, *lexique* et *écrire* comptabilisent respectivement 10%. *Dictée, écouter, parler* représentent respectivement 15% du total et occupent une place assez importante dans l’évaluation. Quant aux parties *grammaire* et *lire*, elles sont davantage prises en compte en deuxième année. La *grammaire* en particulier devient la partie la plus importante en deuxième année (18%). Par ailleurs,

la *phonétique* en deuxième année est plus négligée par rapport à la première : elle tombe de 12% à 5%, puisque les règles de prononciation sont principalement enseignées en première année.

Par rapport au plan d'évaluation de la période débutante, celui de la période avancée est relativement simplifié.

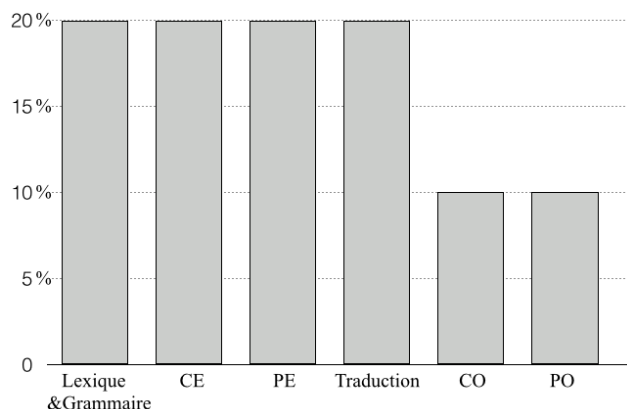


Figure 11 : Proportions des parties de l'évaluation pour les deux dernières années

Il n'y a pas de changement entre les troisième et quatrième années. Le *lexique* et la *grammaire* ont fusionné dans une partie qui compte 20% du total. L'évaluation de la grammaire reste presque du même type : questions à trous pour le choix du temps du verbe ; questions à choix multiples pour la syntaxe. De plus, la syntaxe joue un rôle non négligeable dans la traduction (version et thème) qui occupe aussi 20%. En comparaison avec la compréhension et la production écrite, la compréhension et la production orale sont moins présentes. Selon le Programme, la production orale peut être remplacée par l'interprétation. Ainsi, *écrire* et *lire* occupent une place plus importante que *parler* et *écouter* dans la période avancée.

Suite à cette analyse du Programme, nous notons que dès le début de l'enseignement, l'accent est mis sur l'entraînement des connaissances langagières traditionnelles (*phonétique, lexique, grammaire*), envisagées comme une base solide pour développer les quatre compétences essentielles (*écouter, parler, lire, écrire*). Les connaissances langagières et les compétences langagières sont testées respectivement par l'évaluation. En ce qui concerne la grammaire, il s'agit d'un enseignement qui privilégie les connaissances morphosyntaxiques. Nous constatons qu'il existe une relation entre l'enseignement et l'évaluation : l'enseignement classique de la grammaire contribue à un même type d'évaluation ; la place dominante de la grammaire dans l'évaluation influence directement la place qu'elle joue dans l'enseignement. Au niveau de la méthodologie, le Programme ne donne pas d'indication précise. En nous référant aux indications pédagogiques

proposées dans le Programme, nous étudierons dans le point suivant la situation actuelle de l'enseignement du français dans le milieu universitaire chinois.

3.3. L'état actuel de l'enseignement du français dans les universités chinoises

En nous appuyant sur des articles recueillis dans le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (2011), nous disposons d'informations quant à l'organisation de la spécialité du français dans différentes universités chinoises selon les régions²⁰. La publication de ces travaux datant de 2008, et l'enseignement du français se développant fortement ces dernières années, certaines données, en particulier chiffrées, ne correspondent sans doute pas totalement à la situation d'aujourd'hui. Nous nous appuyerons sur les analyses effectuées précédemment par d'autres enseignants de français, puisqu'elles nous permettent d'avoir un point de vue réflexif sur certaines caractéristiques didactiques. Nous nous intéressons particulièrement aux points suivants : modes d'enseignement, organisation de cours, utilisation de manuels, ainsi que les points forts et faibles de l'enseignement du français. À travers cette présentation détaillée, nous nous rapprochons du terrain de l'enseignement du français et y cherchons la place de la grammaire française et les caractéristiques de son enseignement. En outre, afin de nous assurer de la validité des informations présentées dans les articles, nous avons consulté les sites officiels des universités et vérifié l'actualité des données lorsque cela était possible.

3.3.1. Modes d'enseignement

En étudiant les curriculum des universités chinoises mentionnés dans le *Rapport* (2011), nous arrivons à résumer quatre grands types de formation relevant de l'enseignement du français :

- français + orientation (littérature, traduction) ;
- français + autre langue étrangère (anglais) ;
- français + deuxième discipline des sciences humaines ;
- discipline des sciences + français.

Les types 1 et 2 sont classiques et sont mis en vigueur dans la plupart des universités chinoises. Le premier propose des orientations professionnelles liées à la langue française, telles que la littérature et la traduction. Avec le deuxième type, les étudiants ont l'occasion de choisir une autre langue étrangère parmi l'anglais, le japonais, l'allemand, etc. En règle générale, l'anglais est considéré de manière tacite comme premier choix, puisqu'il est déjà enseigné au collège. Dans le cas du type 3,

²⁰ Les *régions* ici sont divisées par la localisation géographique, mais pas dans le sens administratif. Dans le *Rapport*, plusieurs provinces sont regroupées dans une région en tant que sujet d'analyse.

il s'agit d'introduire une autre discipline en troisième ou quatrième année afin de former les diplômés hautement qualifiés dans différents domaines. En plus d'acquérir les compétences langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale), on a tendance à insérer d'autres disciplines pour que les étudiants de langue acquièrent des « compétences composées ». D'après Fu Rong, l'appellation de « compétences composées » suggère un sens multidimensionnel : « la maîtrise d'une langue étrangère fait désormais partie des équipements intellectuels nécessaires à une bonne insertion professionnelle dans le sens où connaître une langue étrangère n'est plus une condition suffisante pour trouver un travail satisfaisant » (2005 : 30-31). La langue française constitue toujours un noyau dur dans les types 1, 2, 3, alors que pour le type 4, c'est une autre discipline qui occupe la place principale, l'apprentissage du français vise essentiellement à préparer la suite des études à l'étranger.

De nos jours, de plus en plus d'échanges sont établis entre les universités chinoises et francophones. En voici quelques exemples : l'Université de communication de Chine est en coopération avec l'Université de Lyon 2 ; l'Université des langues étrangères de Tianjin est en collaboration avec l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de l'Université libre de Bruxelles ; l'Université du Zhejiang entretient plusieurs coopérations avec la France, telles que ParisTech, Institut d'études politiques de Paris, Université Jean Moulin Lyon 3. Les échanges se déroulent normalement en troisième ou quatrième année après deux ans d'apprentissage du français, et cela permet aux étudiants d'entrer en contact avec l'environnement réel de cette langue.

3.3.2. Organisation des cours

3.3.2.1. Plan de cours

Avant d'examiner les cours organisés par les universités chinoises, étudions d'abord les indications données par les *Règles de l'enseignement spécialisé du français* (2009)²¹. Trois grandes catégories de cours sont proposées :

- cours de compétences,
- cours de connaissances,
- cours d'autres disciplines.

²¹ Présentées dans l'annexe du *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (Cao, 2011). Elles sont rédigées en langue chinoise par le Conseil de l'enseignement supérieur spécialisé du français. Le contenu cité est traduit en français par nos soins.

Selon la description des Règles, nous avons établi le tableau suivant en résumant les cours proposés pour chaque catégorie.

Catégories de cours	Cours de compétences (40%)	Cours de connaissances (35%)	Cours d'autres disciplines (25%)
Cours obligatoires	<ul style="list-style-type: none"> - Français niveau débutant - Français niveau avancé - Phonétique - Compréhension orale - Production orale - Compréhension écrite - Production écrite - Traduction orale et écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Histoire de la littérature française - Lecture d'œuvres littéraires - Rédaction du mémoire scientifique - Communication interculturelle - Introduction à la linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> - Affaires étrangères - Droit international - Commerces internationaux - Management - Économie - Journalisme - Tourisme - Autres (selon chaque université)
Cours facultatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de journaux - Rédaction 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la France et de la francophonie - Étude du lexique - Étude de la grammaire - Stylistique - Initiation à la culture occidentale 	

Tableau 7 : Cours proposés par Les Règles de l'enseignement spécialisé du français (2009)

Les heures de cours de compétences devraient atteindre 40% par rapport au nombre total. Dans cette catégorie, *Français niveau débutant* et *Français niveau avancé* englobent plusieurs contenus, tels que la phonétique, la grammaire, le lexique ; d'autres cours servent plutôt à développer séparément les quatre compétences essentielles et celle de la traduction. Les cours de connaissances occupent la deuxième place (35%) parmi les trois catégories. Notons qu'il s'agit surtout de littérature et de culture françaises. De plus, il est conseillé d'initier l'étudiant à la stylistique, en plus de l'étude du lexique ou de la grammaire. Quant à la troisième catégorie, les universités peuvent sélectionner d'autres disciplines relatives au français.

3.3.2.2. Exemples des universités

À travers les présentations par région²² recueillies dans le *Rapport* (2011), nous constatons que les cours dispensés dans le cadre universitaire correspondent globalement au plan indiqué ci-dessus. Dans la plupart des universités, *Français niveau débutant* et *Français niveau avancé* constituent les cours fondamentaux, accompagnés par *Français audiovisuel* selon les niveaux (débutant et avancé) qui visent à entraîner l'oral et l'écoute. Une minorité d'universités, telles que l'Université de

²² Il s'agit de 9 régions et de 58 universités.

Wuhan, l'Université des langues étrangères de Beijing et l'Université des études internationales de Jilin, proposent davantage de cours *Français niveau intermédiaire*. Dans la présentation de la région du nord, les cours de 13 universités sont catégorisés ainsi (Fu, Xu, 2011 : 89) :

Répartition des cours - Région du nord de la Chine		
N°	Sujet du cours	Nom du cours
1	Grammaire	<i>Français débutant/avancé, lecture analytique, grammaire du français</i>
2	Oral, écoute	<i>Français par l'audiovisuel, oral, écoute, audiovisuel en ligne</i>
3	Lecture	<i>Lecture de journaux, lecture en français</i>
4	Traduction	<i>Traduction écrite, traduction orale, théorie de la traduction et ses pratiques</i>
5	Rédaction	<i>Production écrite en français, rédaction et stylistique, rédaction d'articles commerciaux</i>
6	Littérature	<i>Littérature française, histoire de la littérature, lecture d'œuvres littéraires</i>
7	Aperçu général francophone	<i>Histoire de la France, histoire et culture françaises, situation générale de la France et de la Francophonie, art français, situation générale de l'Europe</i>
8	Linguistique	<i>Introduction à la linguistique, l'étude du lexique</i>
9	Français appliqué	<i>Français commercial, négociation commerciale, lecture d'articles commerciaux, Économie</i>

Tableau 8 : Répartition des cours - Région du nord de la Chine

Le tableau ci-dessus montre neuf types de cours, parmi lesquels les deux premiers (grammaire, oral/écoute) se présentent tout au long des quatre années universitaires. Les autres sont répartis en troisième et quatrième années. Nous observons que les cours de grammaire occupent la première place, suivis par d'autres cours se focalisant respectivement sur les compétences essentielles (*écouter, parler, lire, écrire, traduire*) indiquées dans le *Programme*. Il faut rappeler que ces cours au sujet de la grammaire, tels que *Français débutant/avancé, Lecture analytique*, englobent plusieurs contenus, en particulier la grammaire et le lexique.

Comme le signalent Fu Rong et Xu Yan (2011 : 90), l'apprentissage de la grammaire et du lexique constitue la mission primordiale pendant la période débutante ; quant à la période avancée, l'accent est mis sur l'introduction de la culture et l'entraînement à la rédaction et à la traduction. En ce qui concerne le modèle d'enseignement, il s'agit d'un modèle classique existant dans le milieu scolaire chinois : « l'enseignant explique d'abord des points grammaticaux en donnant des exemples ; d'autres cours, tels que ceux d'écoute et d'oral, servent à pratiquer la langue » (*Ibid.*). L'organisation des cours et les contenus d'enseignement peuvent être représentés par le schéma ci-dessous proposé par ces mêmes professeurs (Fu et Xu, 2011) :

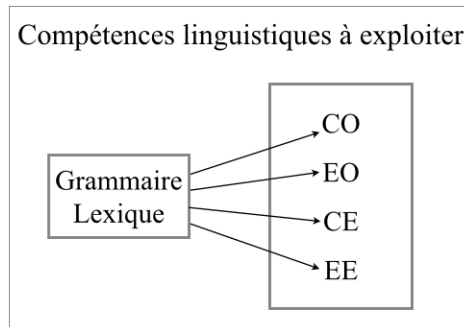


Figure 12 : Compétences et savoirs à développer - Région du nord de la Chine

D'un côté, les cours de grammaire préparent à d'autres cours (ceux de compréhension orale, d'expression orale, de compréhension écrite, d'expression écrite) et entraînent les cinq compétences (écouter, parler, lire, écrire, traduire), et d'un autre côté, l'entraînement de ces compétences permet de mobiliser les connaissances linguistiques.

La figure suivante (Wang, 2011 : 140) présente la même organisation des cours à l'Université des langues et des cultures de Beijing.

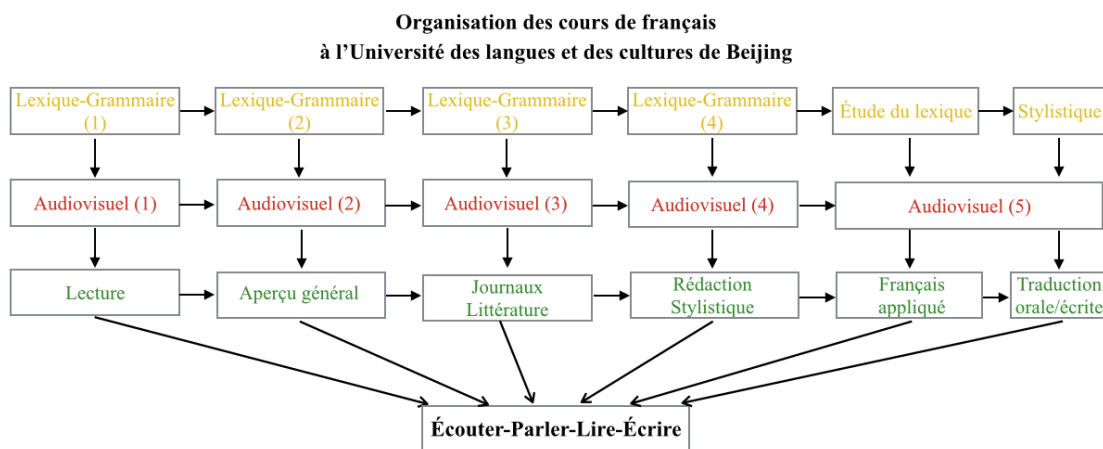


Figure 13 : Organisation des cours à l'Université des langues et des cultures de Beijing

Les trois couleurs différentes représentent respectivement trois catégories de cours : grammaire/lexique en jaune, oral et écoute en rouge et d'autres domaines spécifiques (lecture, éducation, traduction, littérature et culture) en vert. Les cours de grammaire occupent une place fondamentale, suivis par le cours audiovisuel et d'autres cours spécifiques qui développent les aptitudes langagières essentielles (écouter, parler, lire et écrire). D'après nous, cette organisation, d'une part renforce l'importance de la grammaire, et d'autre part explique aux étudiants qu'une bonne maîtrise de la grammaire contribue à l'acquisition d'une bonne compétence de communication, et que par conséquent une compétence grammaticale insuffisante limite la

compétence de communication. La grammaire est indispensable pour écrire et parler correctement, cependant, elle ne doit pas bloquer les étudiants et les empêcher de communiquer entre eux.

3.4. Enquête auprès d'étudiants chinois

Après avoir analysé le Programme national et l'état actuel de l'enseignement du français et de la grammaire, nous constatons qu'il existe une certaine homogénéité relative aux principes didactiques en contexte universitaire chinois. Nous nous intéresserons dans ce chapitre à analyser les opinions des étudiants chinois à propos de l'apprentissage de la grammaire, ce qui nous permettra de mieux connaître son enseignement à partir d'un point de vue différent. Pour cela, nous avons mené une enquête en décembre 2017 auprès d'étudiants en dernière année de licence qui avaient déjà suivi la plupart des cours et qui pouvaient tout à fait exprimer leur ressenti.

3.4.1. Présentation de l'enquête

Cette enquête comporte 13 questions :

- Les deux premières questions (*1. Pourquoi avez-vous choisi le français comme spécialité ? 2. Avant d'entrer à l'université, avez-vous déjà appris le français ou d'autres langues étrangères ? Pendant combien de temps ?*) servent à savoir la motivation des étudiants et leur maîtrise des langues étrangères.
- Les questions 3 (*D'après vous, peut-on apprendre à parler une langue étrangère sans réfléchir sur la grammaire ?*) et 4 (*Décrivez la grammaire du français en utilisant trois mots.*) portent sur la représentation de la grammaire et celle de son apprentissage aux yeux des étudiants.
- Les questions 6 (*Pendant les quatre années d'apprentissage, quelle a été la place accordée à la grammaire par rapport aux autres composantes langagières (lexique, phonétique, culture) ?*) et 7 (*Avez-vous eu particulièrement un cours de grammaire ? En quelle année ? Vous a-t-il aidé à mieux parler en français ?*) permettent d'identifier comment les étudiants évaluent la place de la grammaire dans l'apprentissage du français.
- Afin de connaître les impressions sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire ressenties par les étudiants dans leur université, nous avons conçu une série de questions :
 - Les questions 5 (*D'après vous, quelles étapes sont indispensables pour apprendre la grammaire française ?*) et 10 (*Quelles sont les démarches dans la classe pour apprendre la*

grammaire ? Lesquelles avez-vous préférées ? Lesquelles n'avez-vous pas aimées ?) ont pour but de révéler les démarches d'enseignement et les ressentis des étudiants.

- La question 12 (*Quels manuels de français et quels livres de grammaire avez-vous utilisés ?*) permet de connaître les avis des étudiants sur les manuels utilisés.
- La question 13 (*À la maison, faisiez-vous des exercices grammaticaux pour améliorer votre français ?*) tente de vérifier si les étudiants consacrent du temps à l'apprentissage de la grammaire en dehors de la classe et qui permet aussi d'illustrer la place de la grammaire.
- Dans le but d'évaluer le degré de difficulté de la grammaire et de récupérer les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage, nous avons posé les questions 8 (*Quel est le degré de difficulté de la grammaire pendant les trois/quatre années d'apprentissage ?*) et 9 (*Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pendant l'apprentissage de la grammaire?*).
- La question 11 (*Êtes-vous satisfaisant(e) de votre compétence grammaticale en français ?*) propose une auto-évaluation sur leur acquisition de la grammaire du français.

Trois questions (la 6, la 8 et la 11) sont de type QCM et donc les réponses nécessitent une analyse quantitative. Les onze autres sont plus ouvertes et demandent une analyse qualitative. Compte tenu du niveau assez élevé des étudiants, nous leur avons demandé de répondre en français aux questions rédigées également en français. Bien que l'enquête ait été remplie sur Internet par 32 étudiants venant de deux universités différentes, nous analyserons les données comme un seul ensemble, parce que c'est le contexte universitaire qui nous préoccupe.

3.4.2. Analyse des résultats

Étudions tout d'abord la motivation des étudiants. Ce qui nous encourage, c'est que plus de la moitié (56%) des étudiants ont choisi la spécialité de français grâce à une admiration pour cette langue et sa culture, « Parce que le français est la langue la plus élégante dans le monde », « C'est une langue très populaire dans le monde entier », « J'aime la cuisine française ». Ensuite, 16% s'intéressent aux langues étrangères et ont envie d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais, « J'adore les langues étrangères. D'après moi, apprendre les langues étrangères, c'est facile à trouver un emploi, et je n'ai plus envie de continuer à apprendre l'anglais, donc j'ai choisi le français comme spécialité ». Selon les réponses à la deuxième question, tous les étudiants ont appris l'anglais à partir du collège, certains même dès l'école primaire. Pour le reste (28 %), il

s'agit de raisons particulières lors de l'admission à l'université, par exemple, « la note est insuffisante (pour sa spécialité préférée) », « Je voulais apprendre l'allemand, mais déjà plein, donc j'ai appris le français ».

La grammaire a été caractérisée de différentes façons. Nous avons relevé les mots selon leur fréquence :



Figure 14 : Fréquence de l'usage des mots pour décrire la grammaire française

À première vue, le mot *difficile* a été utilisé le plus souvent par la moitié des étudiants. Les deux adjectifs *compliquée* et *complexe* expriment aussi cette difficulté. Il est donc pertinent de les prendre en compte ensemble, c'est-à-dire, 66% des étudiants disent que la grammaire française est *difficile*, *compliquée* ou *complexe*. Le mot *stricte*, signalé par 21% des étudiants, montre qu'ils trouvent que la grammaire française a beaucoup de règles à respecter, comme l'accord en genre qui n'existe ni en chinois ni en anglais. Les mots *beaucoup* et *détaillée* sont liés probablement au grand nombre de règles d'emploi à retenir. Il y a davantage d'autres mots moins fréquents mais qui complètent cette image de la grammaire qui, aux yeux des étudiants, est *ennuyeuse* et *irrégulière*, mais aussi *logique* et *intéressante*. À travers ces représentations, nous constatons que la grammaire française est perçue avant tout *difficile* et *compliquée*, ce qui correspond à la réalité, et puis dans un second temps, qu'elle est *stricte* et *détaillée*, ce qui est largement lié à la manière dont elle est enseignée.

Quant à l'apprentissage de la grammaire, 81% des étudiants signalent que la grammaire est importante et qu'il est nécessaire de l'apprendre pour les raisons suivantes :

- l'apprentissage de la grammaire constitue une base préalable et indispensable : « d'abord il faut étudier les bases », « la grammaire est la plus essentielle », « La grammaire est la loi de la langue, on ne peut pas saisir la loi sans apprendre la grammaire » ;
- l'apprentissage de la grammaire aide à s'exprimer : « si nous voulons parler bien le français, la grammaire est importante », « si on ne maîtrise pas très bien la grammaire, c'est plus difficile de parler. C'est à partir de la troisième année qu'on est capable de parler », « parce que la grammaire m'aide à parler la langue bien », « la grammaire c'est important pour lire et écrire », « si on veut s'exprimer bien, il faut faire attention à la grammaire », « parce que sans la grammaire, il est difficile pour deux personnes à se communiquer et se comprendre, donc le sens d'apprendre une langue étrangère est perdu. »

Nous remarquons que les étudiants chinois questionnés expriment un certain respect pour la grammaire qui, à leur avis, est un sujet formel équivalant à « la loi de la langue ». Ils estiment qu'une bonne maîtrise de la compétence grammaticale aboutit automatiquement à bien parler la langue, ce qui correspond à la conception du Programme analysé dans le chapitre précédent, à savoir qu'une connaissance solide des bases grammaticales prépare à la communication. L'apprentissage de la grammaire et l'entraînement à la communication sont traités séparément car le Programme estime que l'apprentissage de la grammaire permet d'atteindre l'objectif : « parler bien », « s'exprimer bien », c'est-à-dire, parler et écrire correctement.

Pour 19% des étudiants, il est possible d'apprendre à parler une langue étrangère sans réfléchir à la grammaire, mais sous certaines conditions : « C'est possible à l'oral. On ose parler une langue sans réfléchir sur la grammaire », « c'est possible, mais ça demande plus de temps pour la maîtriser », « Oui, si on vit longtemps à l'étranger ». Il s'agit d'une appropriation naturelle de la grammaire dans un environnement où est parlée cette langue. Une seule réponse nie la place primordiale accordée à l'apprentissage de la grammaire : « le but de la langue est la communication, la grammaire n'est qu'un soutien complémentaire, beaucoup d'emplois fixés ne peuvent pas être expliqués par la grammaire. Je trouve qu'il est efficace d'apprendre le français par écouter et parler ». Une autre signale que « pour parler, surtout comme un débutant, je pense qu'il ne faut pas souligner trop la grammaire, seulement sentez et aimez la langue, mais graduellement on doit sûrement faire attention à la grammaire », ce qui montre qu'une intégration lourde de la grammaire pourrait démotiver les apprenants débutants.

En fonction des réponses des étudiants, pendant les quatre années d'apprentissage du français, la place accordée à la grammaire et son degré de difficulté sont illustrés par les schémas suivants :

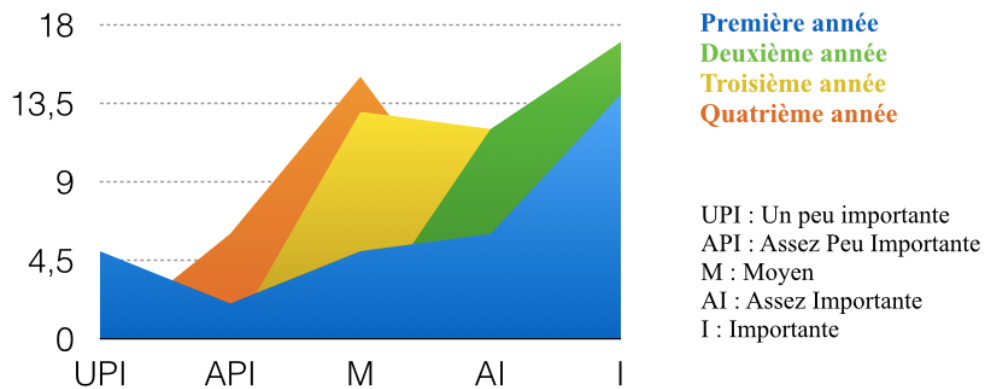


Figure 15 : Importance de la grammaire pendant les quatre années

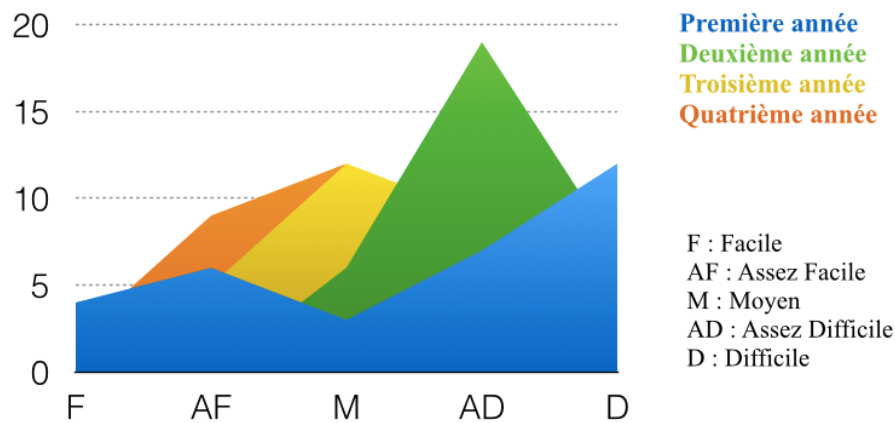


Figure 16 : Difficulté de la grammaire pendant les quatre années

En étudiant ces deux schémas, nous constatons que la grammaire enseignée en première et deuxième années est considérée respectivement comme *difficile* et *assez difficile* par la plupart des étudiants, et que c'est également dans les deux premières années que la grammaire joue un rôle important. Les étudiants ont eu davantage de cours particulier de grammaire en deuxième année. En revanche, en troisième et quatrième années, la majorité des étudiants ont choisi *moyen* pour son degré de difficulté et pour sa place par rapport à d'autres contenus. Ainsi donc, la grammaire est généralement plus difficile dans les deux premières années que dans les années suivantes. D'après nous, la raison principale qui explique ce résultat est la répartition des contenus grammaticaux. Rappelons que selon le Programme, la plupart des contenus grammaticaux sont présentés avec les débutants, à savoir pendant les deux premières années. Il est vraisemblable que les étudiants rencontrent plus de problèmes lors de l'apprentissage pendant cette période. Par ailleurs, il nous

semble qu'il existe une relation potentielle entre le degré de difficulté de la grammaire et sa place, autrement dit, plus le degré de difficulté augmente, plus sa place devient importante.

Quant à la compétence grammaticale évaluée par les étudiants, voyons ensemble le schéma ci-dessous.

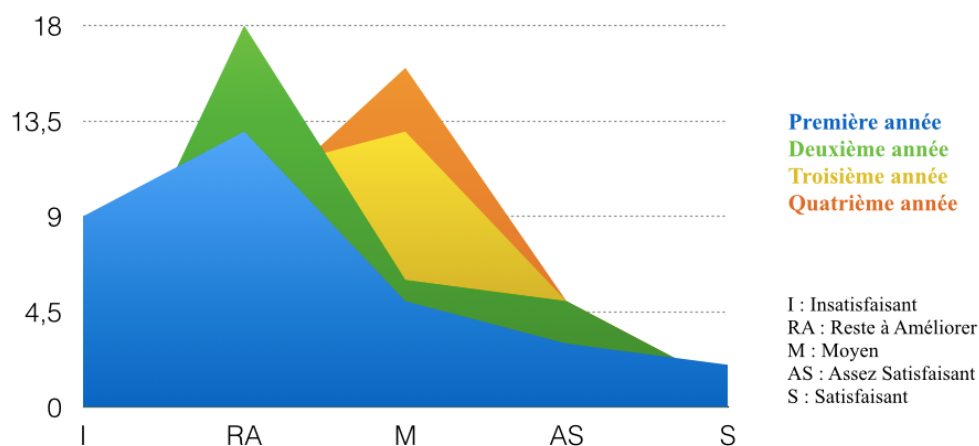


Figure 17 : Satisfaction par rapport à la compétence grammaticale

En première année, 41% des étudiants croient que leur compétence grammaticale reste à améliorer et 28% sont insatisfaits. En deuxième année, plus de la moitié des étudiants (56%) souhaitent améliorer leur compétence grammaticale. Quant aux troisième et quatrième années, la plupart des étudiants ont choisi *moyen*. Donc pendant la période débutante, la majorité des étudiants ne sont pas assez satisfaits de leur compétence grammaticale, ce qui, à notre avis, résulte partiellement du degré de difficulté (assez difficile) des points de grammaire étudiés pendant cette période selon l'analyse des schémas précédents. Afin de trouver d'autres raisons possibles, continuons à analyser les réponses quant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

En ce qui concerne les démarches dans la classe pour apprendre la grammaire, résumons-les ainsi :

1. L'enseignant présente les explications d'un point grammatical ;
2. Il donne des exemples et analyse son emploi ;
3. Les étudiants font des exercices d'application.

D'après les étudiants, les exercices constituent l'étape la plus indispensable, suivie par celle des explications et des exemples. Il est à noter qu'en dehors du cours, 62% des étudiants font davantage d'exercices pour améliorer leur compétence grammaticale. Mais en même temps, environ 44% des étudiants n'aiment pas du tout ces étapes et les trouvent ennuyeuses. Seule une minorité (14%) est totalement satisfaite. De plus, par rapport aux explications qui semblent « trop abstrait(es) », les

exemples et les exercices sont appréciés respectivement par 21% des étudiants pour la même raison : ils permettent de mieux comprendre les règles d'emploi. Ce résultat révèle que les étudiants préfèrent ce qui aide à la compréhension à travers soit des exemples concrets soit une participation active. Selon l'analyse de notre enquête²³ menée en 2014, comprendre une règle grammaticale par soi-même est très importante aux yeux des étudiants chinois. C'est la raison pour laquelle notre recherche s'est centrée sur comment favoriser ce processus de compréhension chez l'apprenant.

En ce qui concerne les manuels, *Le français* est un manuel classique qui est utilisé depuis sa parution (1992) dans les universités chinoises. *Cours de français* est un autre manuel de niveau débutant relativement plus récente. *Langue et civilisation françaises* est destinée au niveau avancé. Nous analyserons ces manuels dans la partie II.

Quant aux difficultés rencontrées pendant l'apprentissage de la grammaire, nous notons deux grands types :

- au niveau de l'utilisation ;

La plupart des étudiants signalent qu'ils ont des difficultés à utiliser correctement les temps du passé et le conditionnel, « C'est difficile de confirmer s'il faut utiliser le passé composé ou bien l'imparfait », « Je ne peux pas bien distinguer les nuances des locutions suivies du subjonctif ». Les articles sont aussi évoqués par plusieurs étudiants. En effet, dans notre enquête précédente (Ling, 2014), les étudiants en première et deuxième années indiquaient aussi qu'ils avaient du mal à réutiliser les connaissances grammaticales en regrettant un manque de pratique.

- au niveau de la mémorisation.

Il s'agit des points grammaticaux comprenant un grand nombre de règles à mémoriser : le subjonctif, la conjugaison, les conjonctions et surtout des emplois particuliers, « Concernant les conjonctions, je suis pas sûr, parce qu'il y a trop de choses à mémoriser », « J'oublie toujours les règles. Il faut les réapprendre pour plusieurs fois ». La mémorisation constitue donc une étape indispensable pour apprendre la grammaire, mais en même temps, elle est déclarée responsable des difficultés. La grammaire française est un sujet assez compliqué. Seule la mémorisation ne semble pouvoir résoudre son intériorisation chez l'apprenant. Existerait-il d'autres techniques plus efficaces pour un apprentissage plus durable ?

²³ Il s'agit d'une enquête sur *L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE* (Ling, 2014) menée auprès d'étudiants chinois en première et deuxième années.

À la lumière de l'enquête, nous avons entendu la voix des étudiants chinois en matière d'apprentissage de la grammaire française. Compliquée, difficile et stricte, la grammaire occupe une place importante pendant les deux premières années universitaires où se réunissent la plupart des connaissances grammaticales. Les étudiants font beaucoup d'exercices afin d'améliorer leur compétence grammaticale qui, selon eux, est nécessaire pour déterminer leur niveau en français. Ce phénomène est probablement lié au fait que le contenu grammatical joue un rôle prépondérant dans l'évaluation que nous avons analysée dans le chapitre précédent. Une bonne maîtrise de la grammaire est considérée comme une clé d'or pour maîtriser la communication en français. Cependant, la moitié des étudiants trouvent que les étapes d'apprentissage en classe sont ennuyeuses et manquent d'interactions. Concernant les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage, d'un côté, les étudiants n'arrivent pas à réutiliser avec souplesse les connaissances grammaticales. D'un autre côté, par rapport aux étapes (explications-exemples-exercices) effectuées en classe, les étudiants souhaitent des supports qui développeraient davantage leur compréhension orale et écrite, avec plus de participation et d'interaction. Alors, comment positionner l'enseignement de la grammaire afin que l'apprentissage soit plus réussi en milieu universitaire chinois avec les débutants notamment et que la didactique du français soit communicative ? Voici la problématique de notre thèse.

En conclusion, l'aperçu historique montre que les premières écoles fondées par l'État et des missionnaires français ont été un début prometteur pour l'entrée du français dans les universités chinoises. L'enseignement a pour but initial de former des traducteurs et de préparer à des disciplines scientifiques enseignées en français. Différents manuels rédigés par les prêtres abordent une grammaire implicite. Le premier ouvrage de grammaire française écrit par un Chinois propose des explications grammaticales claires et faciles à comprendre. Ce livre répond parfaitement aux besoins des apprenants chinois et exerce une influence prépondérante sur l'enseignement de la grammaire française. Selon le Programme, l'apprentissage des connaissances grammaticales constitue une mission primordiale pendant les deux premières années universitaires. Il s'agit d'une conception traditionnelle de la grammaire qui préconise la morphologie et la syntaxe. À travers l'organisation des cours dans les universités chinoises, nous constatons que de nos jours la grammaire continue à jouer un rôle important. Plusieurs cours obligatoires traitent de la grammaire, tels que *Français débutant/avancé*, *Lecture analytique*, et préparent à d'autres cours destinés à entraîner les quatre compétences langagières (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit, expression écrite). La traduction occupe toujours une place non négligeable dans l'apprentissage et demeure un moyen pour pratiquer et évaluer la langue. Bien que les indications méthodologiques soient peu mentionnées par le Programme et les universités, il

existe des traces d'une méthodologie traditionnelle centrée sur la grammaire et la traduction. D'après Fu Rong (2005 : 35), la méthodologie chinoise correspond à ce que Besse (1985 : 183) décrit quand il explique la méthode traditionnelle : « Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'oralisation de ces formes ». Les cours de grammaire sont concernés par cette méthodologie. Selon les statistiques recueillies dans le *Rapport* (2011), les manuels chinois tels que *Le français*, *Cours de français*, *Manuel de français*, *Langue et civilisation françaises* sont largement utilisés dans ces cours. Nous les analyserons dans la partie suivante afin de mieux comprendre l'enseignement de la grammaire en Chine.

Partie II Analyse comparée des ouvrages de FLE chinois et français

Chapitre 4 Présentation des ouvrages

Ce chapitre nous permettra de présenter les ouvrages chinois et français à analyser. Dans un premier temps, nous présenterons les manuels en fonction des critères suivants qui nous paraissent pertinents : les informations signalétiques, l'organisation des contenus, la place de la grammaire dans le tableau des contenus et dans chaque séquence. Nous procéderons dans un second temps à la présentation des grammaires à partir des informations signalétiques, de la structure du livre et de l'organisation des contenus.

4.1. Manuels de FLE chinois et français

4.1.1. Fiches signalétiques

Nous avons sélectionné 4 manuels de FLE publiés en Chine et 5 en France. Avant d'entrer dans le détail du contenu, nous présentons d'abord les informations signalétiques résumées aux tableaux.

► Manuels chinois

Titres	<i>Le français</i>	<i>Cours de français</i>	<i>Manuel de français</i>	<i>Langue et civilisation françaises</i>
Auteurs	Ma&Liu	Wang (dir.)	Shu	Tong (et al.)
Volumes	2	2	2	1
Public visé	1 ^{re} et 2 ^e années	1 ^{re} année	3 ^e année	3 ^e année
Année de la 1 ^{re} édition	1992	2004	1991	2005
Année de l'exemplaire	2007, 2009 (nouvelle édition)	2012	2017	2005
Éditeur	Editions de l'Enseignement et de la Recherche des Langues étrangères, Beijing	Presses de l'Université de Beijing	Editions de l'Enseignement des Langues étrangères, Shanghai	Editions de l'Enseignement et de la Recherche des Langues étrangères, Beijing
Nombre de pages	458 ; 459	262 ; 262	336 ; 316	454
Compléments	guide pédagogique, cahier d'exercices, CD	corrigés et transcriptions, cassettes	non	corrigés et transcriptions

Tableau 9 : Fiches signalétiques des manuels chinois

Le français est incontestablement une méthode largement utilisée dans la plupart des universités chinoises. Sa première édition sortie dans les années 1990 comprend quatre volumes. Les auteurs ont renouvelé les deux premiers volumes en 2007 selon quatre principes : « objectivité,

systématisation, autorité et fonction référentielle » (Ma, 2010 : 63). L'accent est mis sur la grammaire, « a. le nombre de points de grammaire a été augmenté (1 ou 2 points de grammaire de plus par leçon) ; b. les explications grammaticales se sont enrichies ; c. les exemples donnés se sont multipliés » (*Ibid.* : 67). De nos jours, cette nouvelle édition demeure le principal manuel utilisé en première et deuxième années²⁴.

Rédigé par les professeurs provenant de l'Université de Beijing, *Cours de français* cible la première année d'apprentissage et comprend deux volumes plus légers que *Le français*. Ce manuel annonce trois principes : il se dit *scientifique, systématique, pratique*. La systématisation constitue aussi une valeur pour *Le français*. L'accent est mis sur l'entraînement des compétences essentielles (écouter, parler, lire et écrire) et le développement de la compétence communicative. Selon les auteurs, la partie grammaticale suit une progression allant du simple au difficile.

Manuel de français s'adresse à des étudiants de niveau avancé, à des traducteurs ou interprètes et également à des amateurs du français. Ce manuel est rédigé tout en français, y compris les annotations et la grammaire. Il consiste à renforcer d'une part les connaissances grammaticales et d'autre part, la compréhension écrite et la traduction. En ce qui concerne les conseils d'ordre pédagogique, d'après son avant-propos, les étudiants sont supposés lire chaque texte support avant le cours en se référant à des annotations guidant la lecture ; du côté de l'enseignant, il est conseillé d'analyser les textes et d'expliquer les points de grammaire. On se situe donc dans une méthodologie traditionnelle basée sur l'analyse lexicale et grammaticale du texte suivie par des exercices de grammaire et de stylistique.

Comme *Manuel de français*, *Langue et civilisation françaises* met l'accent sur la compréhension écrite au travers de la lecture fine des textes. Les objectifs affichés sont d'améliorer le niveau de français des étudiants et de présenter des aspects culturels de la France.

Les auteurs chinois ont choisi les titres similaires, comme *Le français*, *Cours de français* ou bien *Manuel de français*. Seul *Le français* contient un guide pédagogique, mais celui-ci sert plutôt de recueil des traductions chinoises des textes et des corrigés des exercices présentés dans chaque leçon. Notons que ce manuel est également le seul à comporter un cahier d'exercices. Les références à des courants méthodologiques ne sont pas mentionnées, sauf dans *Manuel de français* où la méthodologie traditionnelle est privilégiée.

²⁴ Rappelons que dans le cadre universitaire chinois, la licence est répartie sur 4 années d'études.

► **Manuels français**

Titres	<i>Ici</i>	<i>Nouveau Rond-Point</i>	<i>Alter Ego +</i>	<i>Saison</i>	<i>Cosmopolite</i>
Auteurs	Abry (et al.)	Flumian (et al.)	Hugot (et al.)	Heu (et al.)	Tricot (et al.)
Niveaux	A1 ; A2	A1-A2, B1	A1 ; A2	A1+ ; A2-B1	A1 ; A2
Année de la 1 ^{re} édition	2007 ; 2008	2011	2012 ; 2012	2015 ; 2014	2017 ; 2017
Année de l'exemplaire	2007 ; 2013	2012	2012 ; 2012	2018 ; 2014	2017 ; 2017
Éditeur	CLE International	Editions Maison des langues	Hachette FLE	Didier	Hachette FLE
Nombre de pages	127 ; 127	192	224 ; 224	215 ; 215	222 ; 221
Compléments	guide pédagogique, cahier d'exercices, fichier Découvertes, CD	guide pédagogique numérique, cahier d'activités, évaluations, CD	guide pédagogique, cahier d'activités, CD	guide pédagogique, cahier d'activités, DVD	guide pédagogique, cahier d'activités, DVD

Tableau 10 : Fiches signalétiques des manuels français

Les manuels français sélectionnés sont publiés entre les années 2007 et 2017. Ils s'inscrivent tous dans la lignée des approches communicative et actionnelle et s'appuient sur les principes décrits par le CECR. Les titres sont plus personnalisés par rapport à ceux des manuels chinois qui restent généraux et explicites.

Ici est conçu pour l'apprentissage du FLE dans un environnement francophone. Il repose sur « la combinaison entre apprentissage en classe et apprentissage hors de la classe au contact de situations et de locuteurs français ou francophones » (*Ici A1*, 2007 : 2). Ce manuel, construit sur la découverte progressive linguistique et culturelle, vise l'acquisition des savoir-faire communicatifs et des savoirs linguistiques et culturels.

Nouveau Rond-Point est basé sur l'apprentissage par les tâches. Il est supposé impliquer de la part de l'apprenant un travail plus approfondi sur le lexique et la grammaire. Concernant l'élaboration de ce manuel, « l'interaction et la négociation demeurent des notions-clés » (*Nouveau Rond-Point A1-A2*, 2011 : 3) pour que les apprenants acquièrent efficacement les différentes compétences langagières.

Alter Ego est largement utilisé dans l'Alliance française et est ainsi connu en Chine. Selon ses auteurs, « une attention toute particulière est donnée à la conceptualisation des formes linguistiques, en lien avec les objectifs pragmatiques » (*Alter Ego + A1*, 2012 : 3). Les contenus pragmatiques et linguistiques sont travaillés de manière progressive dans différents contextes.

Saison déclare opter pour un travail équilibré sur la grammaire, « entre découverte en contexte et solide systématisation » (*Saison A1+*, 2015 : 4). Ce manuel est rédigé par « une équipe d'auteurs ayant une pratique d'enseignement dynamique et stimulante » (*Ibid.*).

Le titre *Cosmopolite* renvoie à l'adjectif et reflète la perspective interculturelle : qui comprend des personnes de plusieurs pays. Ce manuel dit adopter « une démarche inductive de compréhension des situations, d'acquisition de compétences langagières (conceptualisation grammaticale et lexicale) et de savoir-faire » (*Cosmopolite A1*, 2017 : 2).

Nous observons d'emblée des différences significatives entre les manuels chinois et français :

- À la différence des manuels français, les manuels chinois ne distinguent pas de niveaux précis. Dans le cadre universitaire chinois, les deux premières années d'apprentissage correspondent à un niveau débutant et les deux années suivantes à un niveau avancé.
- Les manuels chinois comportent généralement plus de pages que les manuels français. À titre d'exemple, pour *Le français*, chaque volume est équivalent à deux volumes des manuels français (*Alter Ego +*, *Saison*, *Cosmopolite*).
- Les compléments proposés par les manuels français sont plus variés. Ils comportent tous un guide pédagogique, un cahier d'activités et un CD. *Saison* et *Cosmopolite* contiennent un DVD, ce qui marque un développement des matériaux pédagogiques. Nous nous attacherons à étudier des indications proposées par le guide pédagogique de chaque manuel lors de l'analyse des démarches et des activités (chapitre 6).

4.1.2. Organisation des contenus

▸ Manuels chinois

Comparons d'abord *Cours de français* et *Le français* :

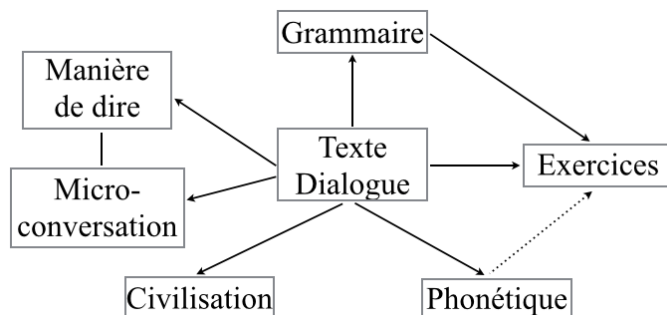


Figure 18 : Structure des contenus - *Cours de français*

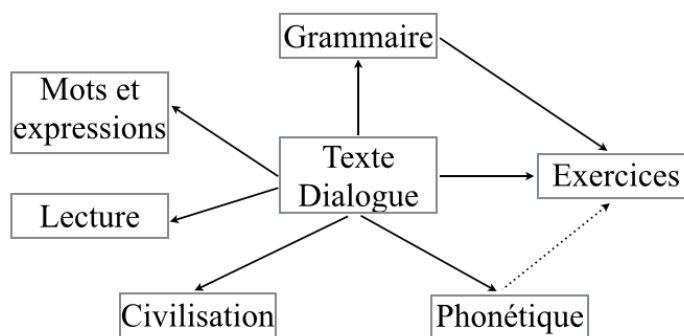


Figure 19 : Structure des contenus - *Le français*

La structure du *Cours de français* et celle de *Le français* sont similaires. Les rubriques *Manière de dire* et *Des mots pour le dire* présentent des actes de parole liés à la vie quotidienne comme *se présenter, demander des renseignements, refuser ou accepter une invitation ou une proposition*. Au lieu de concevoir la rubrique *Lecture*, *Cours de français* propose une *Micro-conversation* qui comprend des dialogues liés à la *Manière de dire*.

A titre d'exemple, dans la leçon 11 :

- *Manière de dire* présente des expressions du vendeur et de l'acheteur dans un magasin, telles que « Vous désirez quelque chose ? Ça fait ... Ça coûte... C'est tout ? Et avec ça ? », « Je voudrais trois kilos de tomates. Combien ça coûte ? C'est combien ? » (*Cours de français* 1, 2004 : 97).
- *Micro-conversation* expose ensuite deux dialogues entre un vendeur et un acheteur.

Une différence dans la rubrique *Civilisation* entre les deux manuels : *Cours de français* propose des documents authentiques, tels que *le ticket de caisse, le menu, la fiche d'inscription, la carte de visite*, alors que *Le français* montre des textes en chinois.

Étudions maintenant les manuels de niveau avancé.

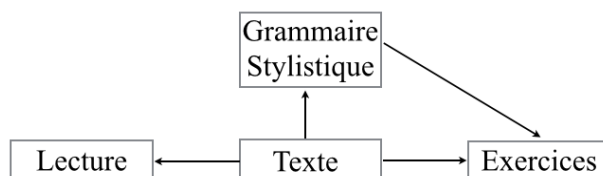


Figure 20 : Structure des contenus - Manuel de français



Figure 21 : Structure des contenus - Langue et civilisation françaises

La structure de *Manuel de français* est un modèle simplifié par rapport aux manuels précédents. Chaque leçon commence par la présentation d'un texte, suivie par les contenus grammaticaux et stylistiques, ainsi que les exercices qui s'y rattachent, pour se terminer par la lecture d'un article complémentaire. *Langue et civilisation françaises* ne comporte que trois rubriques avec l'ordre suivant : texte - exercices - lecture. Les textes semblent jouer un rôle majeur dans chaque leçon. Si la grammaire n'apparaît pas ici, elle est présente à la fin du manuel sous la forme d'exercices de grammaire et de stylistique.

Dans les trois manuels (*Le français, Cours de français, Manuel de français*), nous observons une organisation classique des contenus : texte - grammaire - exercices. Les points grammaticaux se présentent dans les textes et sont traités en détail dans la rubrique correspondante. Viennent ensuite les exercices d'entraînement grammaticaux.

Alter ego + et *Cosmopolite* comprennent des *dossiers* composés de *leçons* dont la structure est semblable, comme le montre ci-dessous notre schémas récapitulatif.

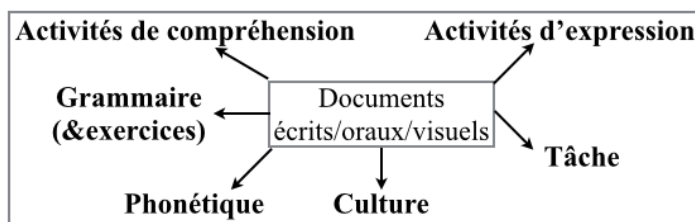


Figure 22 : Structure des contenus - *Alter Ego + & Cosmopolite*

Autour des documents écrits et oraux sont répartis des activités de compréhension et d'expression et des encadrés consacrés à la grammaire, à la phonétique, à la culture et à la tâche.

Saison comporte des *modules* composés d'*unités*. Chaque unité contient les étapes suivantes :

- La première étape *Je découvre* correspond à quatre pages de découverte. Chaque page est organisée comme suit : la présentation d'un document suivie par des activités de compréhension et de production, parmi lesquelles figure un éveil sur le lexique, sur la communication et sur la grammaire.
- Ensuite vient l'étape *Je comprends le fonctionnement* dont l'objectif est l'appropriation des compétences lexicale, phonétique et grammaticale.
- L'étape suivante *Je produis* est réservée à la communication orale et écrite et est divisée en trois phases : compréhension, préparation, production.
- La quatrième étape *Je retrouve l'essentiel* propose des tableaux qui synthétisent le lexique, la grammaire et les actes de paroles. À la fin de chaque unité se présentent des documents divers portant sur des thématiques culturelles.

Dans *Nouveau Rond-Point*, chaque unité comprend cinq rubriques suivantes :

- une introduction qui s'intitule *Ancrage* sensibilisant l'apprenant au thème et aux objectifs de l'unité ;
- *En contexte* qui permet de découvrir l'emploi de la langue à travers des documents authentiques ;
- *Forme et ressources* qui fournit des clés pour structurer le lexique et la grammaire ;
- *Tâche ciblée* qui vise à mobiliser les connaissances pour accomplir une tâche ;
- *Regards croisés* qui apporte des informations dans le domaine culturel.

Ici contient également cinq rubriques :

- *découvrir*, une rubrique similaire à celle de *Nouveau Rond-Point* ;
- *analyser et pratiquer* qui fait conceptualiser des outils linguistiques ;
- *communiquer* qui privilégie l'expression orale et l'expression écrite ;
- *vivre en français* qui met l'accent sur la culture ;
- *à lire à dire* qui cible la prononciation et qui propose des activités créatives.

En étudiant la structure de ces trois manuels (*Saison*, *Ici* et *Nouveau Rond-Point*), nous constatons qu'ils organisent l'apprentissage à partir de plusieurs phases progressives :

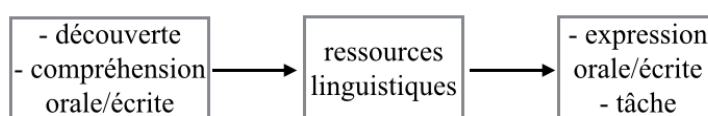


Figure 23 : Structure des contenus - *Saison & Ici & Nouveau Rond-Point*

Comparons les figures 22 et 23, nous pouvons distinguer deux manières légèrement différentes pour introduire la grammaire. Dans la première, les connaissances grammaticales à acquérir sont fragmentées et intégrées dans chaque leçon, mais dans la deuxième, elles sont rassemblées dans une rubrique par unité.

4.1.3. Place de la grammaire

Mis à part dans *Langue et civilisation françaises*, la grammaire est présente dans le tableau des contenus de tous les manuels chinois et constitue un principe organisateur. Dans le guide pédagogique du manuel *Le français 1* (2008 : 19 ; 25 ; 151), les objectifs sont définis comme suit :

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 11
----------------	----------------	-----------------

<p>◆Objectif phonétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • règles de prononciation <p>◆Objectif fonctionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • se saluer • interroger sur une personne • présenter une personne <p>◆Objectif grammatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronom personnel • affirmation • interrogation (1) • élision et apostrophe <p>◆Autres objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • écriture • civilisation • proverbe 	<p>◆Objectif phonétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • règles de prononciation <p>◆Objectif fonctionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • interroger sur quelque chose • exprimer l'appartenance <p>◆Objectif grammatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • masculin, féminin, singulier et pluriel • nom • article • être <p>◆Autres objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • écriture • civilisation • proverbe 	<p>◆Objectif fonctionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire la classe • discuter sur la langue et le cours • numéraux cardinaux (1100 - 100000) <p>◆Objectif grammatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • adjectif numéral ordinal • pronom personnel tonique • pronom interrogatif • adverbe • verbes en -er ou -ger <p>◆Autres objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • mots et expression • phonétique • civilisation • proverbe
--	---	--

Tableau 11 : Objectifs définis dans le guide pédagogique du manuel *Le français 1*

Étant donné que les règles de prononciation sont présentées dans les leçons 1-10, les objectifs phonétiques ne s'affichent plus à partir de la leçon 11. Les objectifs fonctionnels et grammaticaux sont toujours traités indépendamment des autres objectifs (phonétique, orthographe et culture, présentés pêle-mêle), ce qui pourrait témoigner de la place privilégiée qui leur est accordée par les auteurs. Certains contenus grammaticaux se présentent de façon générale, par exemple, *nom*, *article*, *adverbe*. Nous remarquons que la leçon 2 comprend l'objectif fonctionnel *exprimer l'appartenance*, tandis que les adjectifs possessifs seront introduits dans la leçon 8.

Les manuels français, quant à eux, précisent généralement cinq catégories de contenus : phonétique, lexicale, grammaticale, communication et culture. *Alter ego +* et *Ici* englobent la phonétique, le lexique et la grammaire dans la même rubrique *Objectifs linguistiques*, ce qui correspond aux indications du CECR. Plus que les auteurs chinois, les auteurs français tentent de préciser davantage les contenus grammaticaux, par exemple, « nom de pays / de villes » ; « prépositions de lieu » ; « adverbe de fréquence ».

Nous estimons également nécessaire de faire un point sur la catégorie relative à la communication. En fait, bien que les auteurs chinois définissent les objectifs fonctionnels dans le guide pédagogique, il n'existe pas dans les manuels de rubrique consacrée à la communication, qui se résume à l'étude du texte ou du dialogue exposé dans chaque leçon. En revanche, les manuels français affichent clairement la dimension communicative de l'apprentissage. Elle est nommée de manière diverse : « Communication » pour *Saison* ; « Communication orale et écrite » pour *Ici* ; «

Objectifs pragmatiques » pour *Alter ego* + ; « Communication et savoir-faire » pour *Nouveau Rond-Point* ; « Savoir-faire et savoir agir » pour *Cosmopolite*.

Nouveau Rond-Point combine la communication et le savoir-faire. En effet, outre les objectifs communicatifs, nous remarquons encore des objectifs du savoir-faire, tels que *faire des achats dans un magasin, commander le menu ou un plat à la carte dans un restaurant, demander des renseignements sur un plat*. *Cosmopolite*, quant à lui, présente les objectifs de savoir-faire et savoir-agir qui, d'après nous, ne diffèrent que très peu des objectifs communicatifs proposés dans d'autres manuels mentionnés, par exemple, *demander et donner des informations, faire connaissance, parler de la famille*.

Par ailleurs, au début de chaque unité du livre de l'élève, *Ici* indique les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels ; *Nouveau Rond-Point* met en lumière l'aspect actionnel en introduisant par une phrase l'objectif de la tâche ; les autres manuels français présentent uniquement les objectifs de communication. Les auteurs français accordent ainsi une place essentielle à la communication. Notons que *Cosmopolite* introduit les genres de discours dans son tableau des contenus, comme par exemple l'émission de radio, le bulletin de météo, l'interview. À ce sujet, nous partageons l'avis de Beacco, lorsqu'il affirme que « la notion de genre de discours est moins abstraite et plus précise que celle de type de texte (type narratif, descriptif, injonctif, expositif, argumentatif...) » (2007 : 97). Les formes discursives révèlent des régularités de la communication et permettent à l'apprenant de les appréhender sans compétence particulière en sciences du langage.

Le tableau ci-dessous synthétise les informations concernant la rubrique de la grammaire dans chaque manuel.

Manuels	Appellation rubrique de grammaire	Manière de présenter	Place des exercices	Précis grammatical
<i>Le français 1</i>	<i>Grammaire</i>	pages intégrées dans chaque leçon	à la fin de chaque leçon	non
<i>Cours de Français 1</i>	<i>Grammaire</i>			
<i>Manuel de français</i>	<i>Grammaire et stylistique</i>			
<i>Alter ego + A1</i>	<i>Point langue</i>	petit encadré intégré dans chaque leçon	à la fin de chaque dossier	oui
<i>Cosmopolite A1</i>	<i>Focus langue</i>	petit encadré intégré dans chaque leçon	à la fin du manuel	oui
<i>Saison A1+</i>	<i>Grammaire</i>	une page d'encart intégrée dans chaque unité	dans la rubrique de la grammaire	oui et référence grammaticale par unité
<i>Ici A1</i>	<i>Analyser et pratiquer</i>	six pages d'activités variées intégrées dans chaque unité		oui
<i>Nouveau Rond-Point A1-A2</i>	<i>Formes et ressources</i>	deux pages d'activités variées intégrées dans chaque unité		oui, divisé par unité

Tableau 12 : Rubrique de la grammaire dans les manuels chinois et français

Dans *Le français*, *Cours de français* et *Saison*, la rubrique s'intitule sans détour *Grammaire*. *Manuel de français* la nomme *Grammaire et stylistique*. *Alter ego +* et *Cosmopolite* choisissent des titres similaires, à savoir *Point langue* et *Focus langue*. *Nouveau Rond-Point* donne à sa rubrique un nom possédant une fonction référentielle : *Formes et ressources*. *Ici* emploie les verbes *analyser* et *pratiquer*, ce qui reflète une combinaison de réflexion et de manipulation des points grammaticaux.

Notons que la grammaire est intégrée dans chaque leçon ou unité de deux manières :

- soit comme rubrique ou encadré intégré dans la leçon, ce qui est le cas dans les manuels français ;
- soit en tant que partie indépendante à l'intérieur de la leçon, comme dans les manuels chinois.

Précisons que les manuels français consacrent un nombre de pages fixe à la rubrique grammaire, alors que dans les manuels chinois, le nombre de pages varie dans chaque leçon selon les points grammaticaux étudiés. Les exercices se trouvent soit à la fin de chaque leçon ou unité, soit dans la rubrique grammaire.

Une grande différence est à noter au sujet du précis grammatical : tous les manuels français en comportent un, alors qu'il ne figure dans aucun manuel chinois. D'après nous, le précis de

grammaire a pour fonction de résumer les points grammaticaux introduits et, le plus souvent, d'apporter des compléments aux informations fournies au sein des unités. La rubrique grammaire serait-elle envisagée comme auto-suffisante par les concepteurs chinois ? Nous le vérifierons lors de l'analyse de la description grammaticale dans le chapitre suivant.

4.2 Ouvrages de grammaire chinois et français

4.2.1. Fiche signalétique

L'analyse comparée porte sur 4 grammaires de FLE publiées en Chine et 4 en France. Étudions d'abord les fiches signalétiques.

Titres	<i>Grammaire du français</i> (abrégée en <i>GDF</i>)	<i>Grammaire moderne du français</i> (abrégée en <i>GMF</i>)	<i>Grammaire du français, explications et exercices</i> (abrégée en <i>GEE</i>)	<i>Grammaire expliquée du français</i> (abrégée en <i>GÉF</i>)
Auteurs	Chen et Zhou	Mao	Zhang (dir.)	Zhou
Année de la 1 ^{re} édition	1983	2002	2003	2006
Année de l'exemplaire	2009 (nouvelle édition)	2016 (nouvelle édition en 2008)	2015 (nouvelle édition)	2017 (troisième édition)
Éditeur	La presse commerciale, Beijing	Maison des traductions de Shanghai	Edition de l'Enseignement et de la Recherche des Langues étrangères, Beijing	Presse de l'Université de DongHua, Shanghai
Nombre de pages	573	415	434	534
Compléments	non	non	non	non

Tableau 13 : Fiche signalétique des ouvrages de grammaire chinois

Dans les universités chinoises, les ouvrages de grammaire sont souvent utilisés pour compléter et réviser l'apprentissage. À la différence d'une évolution peu marquée des manuels, de nouvelles grammaires sont sorties chaque année depuis 1921²⁵.

Grammaire du français (GDF) est sortie en 2009 chez *La presse commerciale*, maison fondée en 1897, qui est le premier éditeur en Chine et connue pour la diffusion d'ouvrages scolaires. Cet

²⁵ Zhao Jipeng élabore dans sa thèse (2018 : 173) une liste des ouvrages de grammaire française publiés en Chine entre les années 1921 et 2017.

ouvrage est rédigé par Chen Zhenyao et Zhou Shixun, professeurs de français et aussi spécialistes de grammaire. Il se veut être une version renouvelée de la première édition parue en 1983 qui constitue un ouvrage célèbre et classique. *Grammaire moderne du français (GMF)*, très connue et appréciée, a été vendue à plus de 40 000²⁶ exemplaires depuis sa première parution en 2002. Son auteur, Mao Yizhong, également spécialiste de grammaire, est professeur de français à l'Université de Nanjing.

Les deux autres ouvrages sont relativement plus récents : *Grammaire du français, explications et exercices (GEE)* sortie en 2015 et *Grammaire expliquée du français (GÉF)* en 2017. Le premier prend appui sur *Grammaire pratique du français, commentaires et exercices* (2003) rédigée sous la direction de la même auteure, Zhang Jing, professeure de français à l'Université de commerce international et d'économie de Beijing. Le deuxième ouvrage est destiné aux apprenants des niveaux débutant et intermédiaire. C'est le seul parmi les quatre indiquant le niveau. Son auteure, Zhou Li, diplômée de l'Université de Bourgogne, enseigne le français à l'Université de technologie de Wuhan.

Regardons ensuite les fiches signalétiques des ouvrages de grammaire français.

Titres	<i>Le français au présent grammaire</i> (abrégée en <i>FPG</i>)	<i>La grammaire des premiers temps</i> (abrégée en <i>GPT</i>)	<i>Focus Grammaire du français A1-B1</i> (abrégée en <i>FGF</i>)	<i>Grammaire essentielle du français A1</i> (abrégée en <i>GEF</i>)
Auteurs	Monnerie	Abry et Chalaron	Bonenfant (dir.)	Fafa, Loiseau et Petitmengin
Année de la 1 ^{re} édition	1987	volume 1 : 2004 volume 2 : 1999	2015	2018
Année de l'exemplaire	1987	A1-A2 : 2014 (nouvelle édition) B1-B2 : 2015 (nouvelle édition)	2015	2018
Éditeur	Didier	Presses Universitaires de Grenoble	Hachette	Didier
Nombre de pages	312	A1-A2 : 288 B1-B2 : 317	288	216
Compléments	Cahier d'exercices	Corrigés et transcriptions, CD, fiches pédagogiques numériques	Corrigés et transcriptions, CD, parcours digital	CD

Tableau 14 : Fiche signalétique des ouvrages de grammaire de FLE français

²⁶ Ce chiffre est présenté dans la préface de l'ouvrage.

Le français au présent, grammaire (FPG) d'Annie Monnerie est publiée en 1987 à la même époque que la première édition de l'ouvrage chinois *GDF*. Les trois autres ouvrages de différents éditeurs sont assez récents et grandement utilisés en France. Rédigée par Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron, spécialistes de grammaire et de phonétique du FLE, *La grammaire des premiers temps (GPT)* est marquée par la présence notable d'une cassette audio. *Focus Grammaire du français (FGF)* appartient à la collection *Focus* élaborée par Hachette qui regroupe des ouvrages de référence et d'entraînement centrés sur différents domaines, par exemples, *Focus Phonie-graphie*, *Focus Écrits en situation*. Le plus récent ouvrage intitulé *Grammaire essentielle du français (GEF)* est publié en 2018 chez Didier.

Comparons d'abord les titres. Le sujet « grammaire », plus précisément, « grammaire du français » constitue un mot-clé. Un ouvrage chinois (*GDF*) et un autre français (*FGF*) l'adoptent directement comme titre. Monnerie met en lien la grammaire et la langue française « au présent », marquant ainsi son sens contemporain. Dans le même esprit, l'ouvrage chinois *GMF* emploie l'adjectif « moderne ». Abry et Chalaron optent pour une grammaire « des premiers temps » qui cible la période d'apprentissage débutante. Concernant les deux ouvrages chinois les plus récents (*GEE* et *GÉF*), les titres comportent *explications* ou *expliquée*, termes choisis reflétant chez les auteurs le souci de décomplexifier la grammaire. Nous notons d'ailleurs l'emploi de l'adjectif *essentielle* dans *GEF*, terme qui dit à la fois le caractère indispensable de la grammaire présentée et la dimension sélective dont elle a fait l'objet.

Concernant le nombre de pages, à première vue, les ouvrages chinois semblent largement plus épais que les ouvrages français. Il est à noter cependant que les premiers ne distinguent pas le niveau, sauf que dans le plus récent (*GÉF*), l'auteure précise qu'il est destiné aux apprenants de niveau débutant et intermédiaire, à savoir des étudiants spécialisés en français en première et deuxième années de la licence. En fait, les deux volumes (A1-A2 & B1-B2) de l'ouvrage français *GPT* contiennent plus de pages que les ouvrages chinois. Une remarque qui fait naître ces questionnements : faut-il concevoir une grammaire tout-en-un ou adaptée à chacun des niveaux de langue ? Quelles différences entre ces deux conceptions ? Et quelles influences sur l'organisation des contenus ? Nous tenterons d'apporter des réponses à ces interrogations dans les chapitres suivants.

Une grande différence existe au niveau du matériel : les ouvrages français, sauf celui sorti en 1987, incluent un CD audio, mais aucun ouvrage chinois n'en comporte. Alors à quoi servent les documents audio dans un ouvrage de grammaire ? Quelle relation entre la grammaire et le son ?

Nous y reviendrons plus loin dans les chapitres suivants. Par ailleurs, *GPT* comprend des fiches pédagogiques numériques destinées à guider l’usage des textes qui jalonnent l’ouvrage ; *FGF* inclut un accès au parcours digital avec des activités interactives et autocorrectives. La présence de documents numériques marque une nouvelle tendance au niveau des matériaux.

4.2.2. Structure des grammaires

Afin de comparer la structure des ouvrages de grammaire, nous établissons un tableau signalant la présence ou l’absence des parties suivantes : préface, avant-propos, table des matières, exercices, glossaire et index.

Titres	Ouvrages de grammaire chinois				Ouvrages de grammaire français			
	<i>GDF</i>	<i>GMF</i>	<i>GEE</i>	<i>GÉF</i>	<i>FPG</i>	<i>GPT</i>	<i>FGF</i>	<i>GEF</i>
Préface	non	oui	non	non	non	non	non	non
Avant-propos	oui				oui			
Table des matières	oui				oui			
Exercices	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
Glossaire	non	non	non	non	non	non	oui	non
Index	non	oui	non	non	oui			

Tableau 15 : Structure des ouvrages de grammaire chinois et français

Seule *GMF* comprend une préface, alors que toutes les grammaires contiennent un avant-propos. En étudiant ces deux parties, nous nous rapprochons de la vision des concepteurs concernant la construction de la grammaire et des intentions affichées relatives à la mode d’emploi. Selon sa préface et son avant-propos, *GMF* conserve les spécificités de la première édition, à savoir la comparaison entre le français et le chinois, la présentation des règles sous forme de tableaux et l’exemplification à l’aide de phrases faciles à comprendre. *GDF* est supposée fonctionner autant comme un dictionnaire que comme un support d’enseignement, ce qui reflète ainsi que l’apprentissage de la grammaire reposerait essentiellement sur l’étude des descriptions grammaticales. *GEE* et *GÉF*, les ouvrages chinois plus récents, ont également pour objectif d’expliquer avec précision les structures morphologiques et syntaxiques. D’après les auteurs de *GEE*, ce livre est défini comme un outil qui accompagne l’apprentissage de la grammaire française. Nous constatons ainsi quelques caractères communs à ces ouvrages chinois, qui se veulent à la fois descriptif, explicatif et analytique.

Concernant les ouvrages français, ils s’adressent tous aux apprenants étrangers et permettraient, comme les ouvrages chinois, de compléter et guider l’apprentissage de la grammaire. Mais la

dimension didactique semble ici toutefois plus présente : ces grammaires peuvent servir de matériel de cours. *FGF* a pour but de réviser des points grammaticaux travaillés en classe. À l'exception de *FPG*, conçu pour être utilisable à plusieurs niveaux, les ouvrages français s'adressent à des étudiants de niveau précis en fonction du CECR. Nous voyons ainsi l'application de ce document de référence, pour concevoir non seulement des manuels, mais également des grammaires.

Tous les ouvrages contiennent une table des matières qui permet de comparer l'organisation des contenus. Mis à part l'ouvrage chinois *GDF*, tous proposent des exercices (sous la forme de cahier pour *FPG*). Seul l'ouvrage français *FGF* comporte un glossaire grammatical qui, selon ses auteurs, aide les apprenants à comprendre les règles de grammaire. Nous observons dans tous les ouvrages français la présence d'un index des termes grammaticaux, ce qui facilite grandement la consultation. Parmi les ouvrages chinois, seule *GMF* fournit un index à la fin du livre.

4.2.3. Organisation des contenus

L'étude de la table des matières des grammaires nous amène à dégager leur manière d'organiser les contenus grammaticaux.

• Ouvrages de grammaire chinois

GMF, *GDF* et *GEE* catégorisent les contenus selon la morphologie et la syntaxe. Comparons d'abord les chapitres de la partie morphologique :

<i>GMF&GDF</i>	<i>GEE</i>
1) <i>Le nom</i>	1) <i>Les espèces et les formes des verbes</i>
2) <i>Le déterminatif I — Les articles</i>	2) <i>Les modes et les temps du verbe</i>
3) <i>Le déterminatif II — Les adjectifs déterminatifs</i>	3) <i>Le nom</i>
4) <i>Les adjectifs</i>	4) <i>Les articles</i>
5) <i>Les pronoms</i>	5) <i>L'adjectif qualificatif et l'adjectif numéral</i>
6) <i>Les verbes</i>	6) <i>Les adjectifs démonstratifs et les pronoms démonstratifs</i>
7) <i>Les adverbes</i>	7) <i>Les adjectifs possessifs et les pronoms possessifs</i>
8) <i>Les prépositions</i>	8) <i>Les adjectifs indéfinis et les pronoms indéfinis</i>
9) <i>Les conjonctions</i>	9) <i>Les pronoms personnels</i>
10) <i>L'injection</i>	10) <i>Les prépositions</i>
	11) <i>Les adverbes</i>

Tableau 16 : Organisation des contenus morphologiques (*GMF*, *GDF*, *GEE*)

Dans *GMF* et *GDF*, les auteurs expliquent en général les termes hérités de la grammaire traditionnelle selon le genre, le nombre, la place et le rôle des éléments dans la phrase. La partie

syntaxique précise les types et les constituants de la phrase simple ainsi que la construction de la phrase complexe. Nous y trouvons d'ailleurs les moyens d'expression (*cause, conséquence, but, temps, opposition, concession, condition, hypothèse, comparaison*) dont les structures syntaxiques sont analysées en détail.

Les auteurs de *GEE* proposent une répartition partiellement différente. Les verbes sont présentés dans les deux premiers chapitres qui précèdent le nom. Quelques termes sont regroupés ensemble, par exemple, *les adjectifs possessifs et les pronoms possessifs, les adjectifs indéfinis et les pronoms indéfinis*, alors qu'ils n'ont pas la même fonction grammaticale. À la différence des deux grammaires précédentes, cette grammaire ne présente pas *le rôle du nom/de l'adjectif/de l'adverbe dans la phrase*. Les auteurs font ainsi l'économie des contenus morphologiques qui, selon eux, ne sont pas considérés ici comme indispensables. La partie syntaxique comprend : *l'interrogation, la proposition négative, l'exclamation, la mise en relief, les pronoms relatifs et les propositions relatives, les propositions complétives, le discours direct et le discours indirect*, ainsi que les relations logiques (*cause, conséquence, but, etc.*). Chaque point est alors traité séparément dans un chapitre qui lui est consacré. À noter que les pronoms relatifs sont présentés avec les propositions relatives. L'interjection est présentée dans le chapitre *l'exclamation*. La conjonction est intégrée dans plusieurs chapitres, par exemple, *l'expression de cause, l'expression de la comparaison*. On supprime l'analyse des constituants essentiels de la phrase, tels que *sujet, prédicat, compléments*.

Bien que ces trois ouvrages chinois se fondent sur la grammaire morphosyntaxique et la grammaire structurale, dans le plus récent, nous remarquons quelques différences quant à la répartition des contenus. Ces changements montrent peu ou prou que les auteurs tentent d'organiser autrement certains contenus en brisant la logique traditionnelle, mais sans encore en adopter une autre dont la logique serait explicite.

Dans *GÉF* qui est la plus récente parmi les quatre grammaires, au lieu de concevoir des chapitres, l'auteure introduit 68 leçons dans un ordre adapté à la progression de l'apprentissage du français. Ainsi sont introduits en premier lieu les pronoms personnels sujets, la conjugaison des verbes (*être, avoir, aller*), les articles, les noms, les adjectifs, les adjectifs numéraux/possessifs/démonstratifs/interrogatifs et exclamatifs, l'expression du temps, le verbe. Ensuite viennent l'interrogation et la négation, les pronoms, les adverbes, puis les temps (présent, passé composé, imparfait, etc.) et les modes (indicatif, impératif, conditionnel, subjonctif), et pour finir *la forme passive et les discours direct et indirect*. Les moyens d'expression ne sont pas traités. Chaque leçon traite un point très précis, par exemple, *l'omission de l'article, le genre des noms, le*

nombre des noms. Une partie des points grammaticaux est introduite dans plusieurs leçons successives, par exemple, l'interrogation se répartit dans les leçons 22, 23 et 24 (*interrogation totale, interrogation partielle, adverbess interrogatifs*). Il s'agit donc d'une nouvelle tentative différant de l'organisation morphosyntaxique.

• **Ouvrages de grammaire français**

Pour les ouvrages français, aucun n'emploie la morphologie ni la syntaxe pour classer les contenus. *FPG* ne comprend que six chapitres :

- 1) *Le groupe nominal*
- 2) *Les constructions du verbe et de l'adjectif*
- 3) *Les pronoms*
- 4) *Temps, voix, modes*
- 5) *Rapports circonstanciels*
- 6) *Les types de phrases (phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative, mise en relief)*

L'auteure propose des regroupements selon la relation qu'entretiennent certains termes entre eux. Le premier chapitre intitulé *groupe nominal* rassemble le nom et les termes qui lui sont associés, à savoir *le complément de nom, le déterminant du nom et l'adjectif*. Il n'y a pas de chapitre consacré en particulier au verbe qui s'intègre dans les chapitres 2 et 4. Le chapitre 5 *Rapports circonstanciels* englobe les expressions des relations logiques qui sont aussi présentées dans les ouvrages chinois.

Si *FPG* regroupe plusieurs termes dans un chapitre, les autres ouvrages optent pour une organisation plus morcelée. Comparons les trois grammaires suivantes qui comportent deux fois plus de chapitres que *FPG* :

<i>GEF A1</i>	<i>GPT A1-A2</i>	<i>FGF A1-B1</i>
7) <i>Le présent</i> 8) <i>Futur proche et passé récent</i> 9) <i>Le passé</i> 10) <i>Les modes (le conditionnel et l'imparfait)</i>	1) <i>L'infinitif</i> 2) <i>Le présent</i> 4) <i>L'impératif</i> 10) <i>Le passé</i> 11) <i>Le futur et le conditionnel</i>	1) <i>Les verbes au présent de l'indicatif</i> 7) <i>Les verbes au passé de l'indicatif</i> 8) <i>Les verbes au futur de l'indicatif</i> 13) <i>Autres modes et aspects du verbe</i>
1) <i>Les présentatifs</i> 2) <i>Les noms</i> 3) <i>Les déterminants</i> 4) <i>Les adjectifs</i> 5) <i>Les pronoms</i> 11) <i>Les adverbes</i> 12) <i>Les connecteurs et les prépositions</i>	3) <i>Le nom et ses déterminants</i> 7) <i>La qualification, la caractérisation</i> 8) <i>La comparaison</i> 9) <i>Les pronoms</i>	2) <i>Le nom</i> 3) <i>L'adjectif qualificatif</i> 4) <i>Les déterminants</i> 11) <i>Les pronoms</i> 12) <i>Les adverbes et les mots de liaison</i> 9) <i>La comparaison</i>
6) <i>Les types de phrases</i>	5) <i>L'interrogation</i> 6) <i>La négation</i> 12) <i>L'expression du temps</i> 13) <i>L'expression du lieu</i>	5) <i>La structure de la phrase</i> 6) <i>L'expression du lieu</i> 10) <i>L'expression du temps</i> 14) <i>La phrase complexe</i>

Tableau 17 : Organisation des contenus (*GEF*, *GPT*, *FGF*)

Nous catégorisons les chapitres en trois parties :

- les verbes

Les auteurs de *FGF* appliquent directement les *verbes au présent/passé/futur*, mais dans *GEF* et *GPT*, il n'y a pas de chapitre intitulé *verbes* qui est remplacé par *le présent*, *le passé* et *les modes*. *GEF* et *FGF* abordent d'abord l'indicatif puis, classiquement, d'autres modes. De son côté, *GPT* fait alterner les modes et les temps : infinitif - présent de l'indicatif - impératif - passé de l'indicatif - futur de l'indicatif et conditionnel, privilégiant une logique de progression pédagogique supposée des apprenants plutôt qu'une logique classique de répartition thématique des contenus grammaticaux. À la différence de *GEF*, les chapitres liés aux verbes dans *GPT* et *FGF* ne sont pas présentés de manière successive, mais suivent une progression allant du présent au futur. D'ailleurs, *GEF* commence à introduire les verbes à partir du chapitre 7, soit plus tardivement que les deux autres grammaires.

- les autres contenus morphologiques

Pour le reste des contenus morphologiques, il est à noter que *GPT* regroupe *le nom* avec *les déterminants*, *la qualification* avec *la caractérisation*, de telle manière que les contenus

morphosyntaxiques appartenant à différentes catégories traditionnelles se rencontrent dans la création d'une nouvelle logique. *Les adjectifs, les groupes prépositionnels, les propositions relatives et les adverbes* partagent ensemble le chapitre 7 intitulé *La qualification et la caractérisation*.

- les phrases

Dans *GEF*, un chapitre est consacré à la présentation des types de phrases contenant *l'interrogation et la négation*, mais *GPT* les traitent séparément dans deux chapitres. Les auteurs de *FGF* prennent comme point de départ la structure de la phrase pour introduire l'interrogation (*la question totale/partielle/avec inversion*) et la négation. Ils présentent plus tard, dans le dernier chapitre *La phrase complexe*, les moyens d'expression et le discours indirect.

L'étude des différents ouvrages de grammaire nous conduit à constater qu'il n'y a pas de recette unique pour l'organisation des contenus. Centrée sur les contenus eux-mêmes, une organisation morphosyntaxique offre un point de vue exhaustif sur les catégories héritées de la grammaire traditionnelle. De son côté, une organisation basée sur les dimensions morphosyntaxique et sémantique regroupe des termes en fonction du sens : ainsi, on étudiera ensemble le nom avec les termes (articles, adjectifs possessifs, pronoms possessifs) qui lui sont associés ; les adjectifs, les groupes prépositionnels et les propositions relatives se présentent ensemble pour caractériser une personne ou décrire un objet ; la négation ne se limite pas à des adverbes négatifs et englobe également des mots comme *aucun, rien, personne*.

Chapitre 5 Comparaison des descriptions grammaticales

Suite à la présentation des ouvrages chinois et français, nous comparerons à présent les descriptions grammaticales qui y figurent, dans le but de mieux cerner les orientations théoriques et la conception de l'enseignement de la grammaire sous-jacentes. Nous n'avons pas pour objectif d'effectuer une analyse exhaustive. Afin de rendre la comparaison plus concrète, nous avons sélectionné deux points de grammaire à examiner :

- Les adjectifs possessifs,
- Le choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait.

Le premier permet d'observer les dimensions morphosyntaxique et sémantique pour le fonctionnement des possessifs. Quant au deuxième, l'analyse est centrée essentiellement sur le plan sémantique. Sachant que dans le cadre universitaire chinois, l'enseignement de la grammaire est intégré principalement dans les deux premières années d'apprentissage, notre analyse repose sur les deux manuels utilisés pendant cette période. Nous conservons en outre trois ouvrages français en tant que références : *Grammaire du sens* (Charaudeau, 1992), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (De Salins, 1996) et *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2009), qui seront utiles pour nourrir cette analyse.

Il est à signaler que les auteurs chinois recourent à la langue maternelle pour décrire la grammaire française. Dans la table des matières des manuels et des grammaires, les termes grammaticaux figurent dans les deux langues. Pourtant, la terminologie en chinois est privilégiée dans les descriptions. Nous avons traduit en français les descriptions extraites des ouvrages chinois²⁷. Afin de faciliter la lecture, les titres des ouvrages chinois sont systématiquement présentés en gras.

5.1. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs

5.1.1. Comparaison entre les manuels

Voici la répartition de la présentation des adjectifs possessifs dans les manuels à comparer :

- 2 Manuels chinois : ***Le français 1*** (2007), ***Cours de français 1*** (2004)
- 5 Manuels français : *Ici A1* (2007), *Nouveau Rond-Point A1-A2* (2011), *Alter Ego + A1* (2012), *Saison A1+* (2015), *Cosmopolite A1* (2017).

²⁷ Les descriptions originales sont présentées en annexe.

5.1.1.1. Au niveau sémantique : « ma » vs « my » vs « wo de »

Les manuels suivants exposent la description au niveau sémantique des adjectifs possessifs :

Extraits 1

Le français 1 (2007 : 137) :

Les adjectifs possessifs sont des déterminants. Ils s'emploient pour indiquer une relation d'appartenance et pour déterminer le nom. Ils ont la même fonction que les articles et les adjectifs démonstratifs. On peut les comparer aux pronoms possessifs adjectifs²⁸ en anglais.

Nouveau Rond-Point A1-A2 (2011 : 142) :

Les adjectifs possessifs permettent d'indiquer une relation d'appartenance entre des êtres, des choses, des idées, etc. et leur(s) possesseur(s).

Alter ego + A1 (2012 : 207) :

Les adjectifs possessifs s'emploient pour indiquer un lien d'appartenance.

Saison A1 (2015 : 53) :

Les adjectifs possessifs indiquent l'appartenance.

Notons la présence du mot-clé *appartenance* dans toutes les descriptions. Dans *Nouveau Rond-Point*, l'appartenance est précisée comme une relation entre *des êtres, des choses, des idées*, et *leur(s) possesseur(s)*, ce qui la rend plus concrète pour l'apprenant. Pour leur part, les auteurs chinois expliquent d'ailleurs la nature des possessifs, à savoir des déterminants, ainsi que leur fonction grammaticale consistant à déterminer le nom. Ils évoquent l'équivalent de possessifs dans la langue anglaise (*possessive adjectives*), mais sans se lancer dans une comparaison ni donner d'exemples (*my, your, her, etc.*). Pourtant, nous pensons que la comparaison du français avec d'autres langues connues des étudiants chinois serait judicieuse et profitable, ce qui permettrait d'offrir un étayage grammatical.

Bien que les possessifs n'existent pas en langue chinoise, les locuteurs chinois ont eux aussi besoin d'exprimer ce rapport de dépendance. Pour ce faire, ils recourent aux pronoms personnels. Comparons les phrases suivantes :

Ma valise est noire²⁹.

My suitcase is black.

²⁸ En anglais : possessive adjectives.

²⁹ Cet exemple est issu de *Grammaire contrastive for english speakers A1-A2*, CLE International, 2015.

Wo de xingli³⁰ shi heise.

Wo est un pronom personnel équivalant à *je*. *Wo de* permet d'exprimer le même sens que *ma* et *my*. Les adjectifs possessifs ne sont donc pas étrangers aux étudiants chinois.

5.1.1.2. Au niveau morphosyntaxique : « sa/son » vs « her/his » vs « ta de »

Les règles d'accord présentées dans tous les manuels sélectionnés peuvent être classées selon les points traités et les manières adoptées pour les décrire.

Extraits 2

Ici AI (2007 : 99) :

Les adjectifs possessifs s'accordent en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) avec l'objet possédé.

Alter ego + AI (2012 : 207) :

Les adjectifs possessifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils précèdent.

Ces deux règles décrivent de manière concise l'accord en genre et en nombre des adjectifs possessifs. La deuxième recourt au métalangage *le nom qu'ils précèdent* qui est exprimé par *l'objet possédé* dans la première. Celle-ci précise entre parenthèses le genre et le nombre et témoigne d'une volonté d'adapter son discours au niveau débutant de l'apprenant.

Extraits 3

Saison AI (2015 : 53) :

On choisit le masculin ou le féminin en fonction du nom qui suit.

On choisit l'adjectif en fonction du possesseur.

Cosmopolite AI (2017 : 209) :

L'adjectif possessif s'accorde avec le nom et change en fonction du possesseur.

À la différence des exemples précédents, ces deux descriptions ne contiennent pas le *genre* ni le *nombre*. La première règle emploie le *masculin* et le *féminin* sans évoquer l'accord en nombre. Il ne nous semble pas pertinent de remplacer l'adjectif possessif par l'adjectif, puisque le mot clé est le possessif. La deuxième utilise *s'accorde avec le nom*, formulation qui n'est pas suffisamment

³⁰ Afin de faciliter la lecture, nous avons mis ensemble le groupe de mots *xing li* (valise) et ainsi que *hei se* (noir/noire).

claire pour l'apprenant souhaitant vérifier la règle d'accord. Toutes les deux évoquent l'emploi du possessif *en fonction du possesseur*, mais sans entrer dans les détails, ce qui peut être ambigu pour l'apprenant débutant. Selon nous, une explication grammaticale devrait être, au contraire, source d'éclaircissements.

Extraits 4

Nouveau Rond-Point A1-A2 (2011 : 142) :

Les adjectifs possessifs s'accordent toujours en nombre avec le nom auquel ils se rapportent.

Nom au singulier = adjectif possessif au singulier

Nom au pluriel = adjectif possessif au pluriel

Cette règle qui n'évoque que l'accord en nombre semble incomplète puisqu'elle n'envisage pas le genre. En revanche, la règle qui concerne le pluriel est stable. Il nous paraît intéressant de dissocier le genre du nombre afin d'explicitier la règle d'accord des possessifs.

Extraits 5

Cours de français I (2004 : 145) :

L'adjectif possessif précède le nom qu'il détermine et s'accorde en personne avec le possesseur, mais en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine.

Le français I (2007 : 137) :

L'adjectif possessif est un type d'adjectifs. Ses formes varient donc selon le singulier, le pluriel, le masculin et le féminin. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine.

Remarques :

(1) *L'adjectif possessif n'indique pas le sexe du possesseur.*

(2) *Le genre de l'adjectif possessif dépend de l'objet ou de l'homme qu'il détermine, et non du sexe du possesseur.*

Règle à respecter : l'accord en personne avec le possesseur ; l'accord en genre et en nombre avec l'objet (ou l'homme) possédé.

Par rapport à la première description, la deuxième se veut plus explicative : les auteurs présentent d'abord le changement des formes du possessif et la règle d'accord, puis font des remarques sur l'indépendance entre le genre du possessif et le sexe du possesseur ; la règle tient compte finalement

de deux principes : l'accord en personne avec le possesseur et l'accord en genre et en nombre avec le possédé. Nous trouvons intéressant que les termes *possesseur* et *possédé* soient explicitement formulés.

Les auteurs chinois ajoutent l'accord en personne avec le possesseur. Dans *Le français*, les formes du possessif sont synthétisées dans le tableau suivant :

Personne du possesseur	masculin singulier	féminin singulier	pluriel
wo de	mon	ma	mes
ni de	ton	ta	tes
ta (他/她/它) de	son	sa	ses
wo men de	notre		nos
ni men de	votre		vos
ta (他/她/它) men de	leur		leurs

Tableau 18 : Formes du possessif synthétisées dans *Le français 1*

Les auteurs indiquent trois caractères de « ta » qui s'emploient respectivement pour l'homme (他), la femme (她) et l'animal (它), alors qu'en français, ces distinctions ne jouent aucun rôle. *Cours de français* recourt à la traduction en chinois des phrases, mais cela manque aussi de clarté. Dans l'exemple « Son fils a huit ans. », *son* est traduit comme « ta (她) de » dont le possesseur est féminin, mais il est possible que ce possesseur soit masculin (alors on dirait « ta (他) de »). Il est essentiel d'être précis et complet lorsque l'on fournit une traduction en chinois.

Voici ce que nous proposons pour expliquer le fonctionnement de l'adjectif possessif en faisant une comparaison entre le français, l'anglais et le chinois. En prenant la troisième personne pour le possesseur et un objet masculin, féminin, singulier et pluriel, on comprend bien selon la variation s'il y a un lien avec le possesseur ou l'objet possédé :

Français	Elle met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main. Il met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main.
Anglais	She keeps her money, her identity card and her keys in her purse. He keeps his money, his identity card and his keys in his purse.
Chinois	她(ta) 把 她的(ta de) 钱, 她的(ta de) 信用卡 和 她的(ta de) 钥匙 放进 她的(ta de) 手提包。 他(ta) 把 他的(ta de) 钱, 他的(ta de) 信用卡 和 他的(ta de) 钥匙 放进 他的(ta de) 手提包。

Tableau 19 : Comparaison du possessif entre français, anglais et chinois (un seul possesseur)

À la différence du français, en chinois et en anglais, l'équivalent de l'adjectif possessif s'accorde en genre avec le possesseur. La distinction entre deux types de fonctionnement — avec l'objet possédé ou avec le possesseur — est mise en évidence.

Nous pouvons précéder de la même façon avec le cas de plusieurs possesseurs :

Français	Ils vendent leur villa. Elles déposent leurs bagages dans le hall.
Anglais	They are selling their villa. They leave their luggage in the hall.
Chinois	他们(ta men) 出售 他们的(ta men de) 别墅。 她们(ta men) 把 她们的(ta men de) 行李 放在大厅。

Tableau 20 : Comparaison du possessif entre français, anglais et chinois (plusieurs possesseurs)

En français, les adjectifs possessifs s'accordent uniquement en nombre avec le nom qu'ils déterminent, autrement dit l'objet possédé. En anglais, on ne distingue plus le genre des possesseurs, mais en chinois, la règle reste stable : l'équivalent du possessif s'accorde toujours en genre et en nombre avec les possesseurs.

Il est à souligner que dans la langue chinoise, la présence du possessif n'est pas toujours obligatoire. Il est possible de dire « Elles déposent bagages dans le hall ». Ainsi, pour que les étudiants chinois puissent comparer le fonctionnement du possessif entre le français et le chinois, il ne suffit pas de fournir tout simplement une traduction en chinois, mais de compléter tous les possessifs comme dans les exemples présentés ci-dessus.

5.1.1.3. L'écrit et l'oral : « mon école » et « mon ancienne voiture »

Mis à part *Saison* qui n'a pas mentionné le cas du changement de forme, les manuels le présentent de façon similaire :

Extraits 6 :

Le français 1 (2007 : 137) :

Ma, ta, sa deviennent mon, ton, son devant un nom féminin singulier³¹ commençant par une voyelle ou un h muet.

Si le nom féminin singulier déterminé est précédé par un adjectif féminin singulier commençant par une voyelle ou un h muet, ma, ta, sa deviennent aussi mon, ton, son.

³¹ C'est nous qui soulignons.

Ici AI (2007 : 99) :

Au féminin singulier, les adjectifs possessifs ma, ta, sa deviennent mon, ton, son devant un nom ou un adjectif commençant par une voyelle.

Alter ego + AI (2012 : 207) :

On utilise la forme du masculin devant un nom féminin singulier commençant par un voyelle ou un h muet.

Cours de français 1 (2004 : 145) ; Cosmopolite AI (2017 : 209) :

Ma, ta, sa deviennent mon, ton, son devant un nom féminin commençant par une voyelle ou un h muet.

Nouveau Rond-Point n'a pas fourni une description sur ce point et expose directement des exemples dans son tableau : « féminin qui commence par une voyelle ou un h muet, mon épouse, ton épouse, son épouse » (2011 : 142, voir annexe 1). *Ici* et *Le français* évoquent le cas de l'adjectif, mais le premier propose une règle plus simple que le deuxième. Or, *Ici* n'a pas présenté le « h muet ». *Cours de français* et *Cosmopolite* adoptent un nom féminin en supprimant le mot *singulier*, ce qui nous paraît sensé, puisqu'il est évident que les formes *mon, ton son* s'emploient avec un nom singulier.

Seuls *Ici* et *Le français* traitent le phénomène de la liaison, cependant de façon différente :

Extraits 7 :

Ici AI (2007 : 99) :

Exemple : Mon_école, mon_ancienne voiture

Le français 1 (2007 : 138) :

Quand le nom que l'adjectif possessif détermine commence par une voyelle ou un h muet, la liaison est obligatoire ! Le changement des formes (ma/ta/sa — mon/ton/son) a justement pour but de faciliter la prononciation.

Dans *Ici*, les auteurs soulignent la liaison obligatoire au singulier et au pluriel aussi, alors que les auteurs chinois préfèrent la décrire explicitement sans fournir d'exemples. Cette différence de traitement de la liaison entre les auteurs chinois et français nous semble révélatrice des deux conceptions didactiques : dans le cas chinois, on met l'accent sur la règle et son explicitation

maximale ; dans le cas français, on insiste davantage sur la manière de la mettre en œuvre. Par ailleurs, les auteurs chinois n'ont pas indiqué la liaison pour l'adjectif qui commence par une voyelle.

5.1.2. Comparaison entre les grammaires

Étudions la description des adjectifs possessifs figurant dans les grammaires suivantes :

- 4 ouvrages de grammaire chinois : *Grammaire du français (GDF, 2009)*, *Grammaire moderne du français (GMF, 2008)*, *Grammaire du français, explications et exercices (GEE, 2015)*, *Grammaire expliquée du français (GÉF, 2017)*
- 4 ouvrages de grammaire français : *Le français au présent, grammaire (FPG, 1987)*, *La grammaire des premiers temps A1-A2 (GPT, 2014)*, *Focus Grammaire du français A1-B1 (FGF, 2015)*, *Grammaire essentielle du français A1 (GEF, 2018)*.

5.1.2.1. Au niveau sémantique : « Donnez-moi votre main »

L'emploi des adjectifs possessifs est résumé en une phrase dans les grammaires suivantes :

Extraits 8 :

FPG (1987 : 29) ; GMF (2008 : 36) ; GEE (2015 : 162) ; GÉF (2017 : 92) :

L'adjectif possessif marque un rapport d'appartenance.

FGF (2015 : 74) :

L'adjectif possessif est utilisé pour indiquer une possession, une relation entre des personnes, une relation entre des choses ou des lieux et des personnes.

GPT (2014 : 52) :

Les possessifs introduisent une idée de lien personnel.

GEF (2018 : 41) :

On utilise mon, ta, vos ... pour dire à qui est une chose ou une personne.

La première description, très classique, est identique à celle présentée dans *Alter Ego + et Saison*. *FGF* décrit trois types de relations : outre la *possession* dans un sens général, sont évoquées deux autres relations plus détaillées (celle *entre des personnes* et celle *entre des choses ou des lieux et des personnes*). *GPT* formule une description plus simplifiée, *une idée de lien personnel*, illustrée par un exemple, « Pour mon anniversaire, j'invite mon frère, ma sœur, mes parents, mon amie Marie et mon ami Pierre. » (2014 : 52). La formulation présentée dans *GEF* est également adaptée à

l'apprenant débutant. La présence des formes *mon, ta, vos* évite l'usage de la terminologie. La possession est reformulée comme à *qui est une chose ou une personne*.

Par rapport aux autres grammaires, **GDF** (2009 : 109) fournit une description plus exhaustive :

Extraits 9 :

En plus de désigner une relation d'appartenance concrète, telle que mon livre, ta bicyclette, ses plumes, etc., les adjectifs possessifs peuvent encore marquer des relations plus générales :

- *relation entre des personnes : mon père, ton directeur, son professeur*
- *notion abstraite : notre avis, votre bonheur, leur colère*
- *action : Il est venu à ma rencontre. Avez-vous déjà pris votre bain ?*

Les auteurs chinois distinguent de manière minutieuse trois types de relation en fonction de la nature du possédé : des personnes, des sentiments, des idées ou des actions.

En plus de l'emploi courant des adjectifs possessifs, certaines grammaires incluent des cas particuliers :

1) Les parties du corps

Extraits 10 :

FPG (1987 : 29-30) :

Le possessif est remplacé par l'article défini devant le nom des parties du corps lorsqu'on connaît le possesseur.

Par contre, le possessif est maintenu :

- *lorsqu'on veut indiquer la partie du corps, par opposition à une autre partie identique.*
- *lorsqu'on veut indiquer une attitude, une caractéristique propre à quelqu'un.*
- *lorsque le nom est accompagné de deux adjectifs.*

GMF (2008 : 37) :

Les adjectifs possessifs sont souvent remplacés par les articles définis devant le nom de parties du corps, si le sens est évident. Toutefois, quand le nom est accompagné d'un adjectif, il faut employer l'adjectif possessif.

GDF (2009 : 109) :

Quand la relation d'appartenance est très évidente et désigne en particulier les parties du corps, les articles définis sont souvent employés pour remplacer les adjectifs possessifs. Mais pour signaler cette relation d'appartenance, ou lorsque l'objet possédé est caractérisé par un adjectif, il faut employer un adjectif possessif.

GÉF (2017 : 94) :

Quand la relation entre les parties du corps et le possesseur est évidente, les adjectifs possessifs sont remplacés par les articles définis.

Ce qui est en question ici est le choix entre adjectifs possessifs et articles définis dans le cas des parties du corps. Les auteurs évoquent d'abord l'emploi des articles définis devant le nom des parties du corps. Ils fournissent des explications sur ce point : *lorsqu'on connaît le possesseur ; lorsque la relation entre les parties du corps et le possesseur est évidente*. Ces descriptions paraissent pourtant peu concrètes pour un apprenant débutant. Par ailleurs, d'après les auteurs chinois, le possessif est maintenu lorsque le nom est accompagné d'un adjectif. Or, selon l'auteure française (FPG), c'est lorsque le nom est accompagné d'au moins deux adjectifs. Le nombre d'adjectifs joue-t-il alors un rôle ?

Pourquoi le possessif est-il maintenu lorsque le nom est accompagné d'un adjectif ? Pourquoi le possessif remplace-t-il l'article défini ? Parce que « le possessif produit un effet de focalisation sur l'élément dépendant » (Charaudeau, 1992 : 204). Deux grammaires apportent un éclairage sur cet effet de focalisation :

Extraits 11 :

FPG (1987 : 30) :

Lorsqu'on veut indiquer la partie du corps, par opposition à une autre partie identique : Il a mal à sa dent. (= celle qu'il est en train de faire soigner).

GDF (2009 : 109) :

Mais pour signaler cette relation d'appartenance, ou quand l'objet possédé est caractérisé par l'adjectif, il faut employer les adjectifs possessifs : Il traîne sa jambe de bois. Donnez-moi votre main. Je lui lave ses mains sales.

Ainsi, l'emploi du possessif indique une valeur de mise en relief du rapport de dépendance. Il serait judicieux de recourir à des énoncés contextualisés plutôt qu'à des phrases isolées. En voici des exemples (Charaudeau, 1992 : 205) :

Si vous ne savez pas gagner d'argent avec vos mains, sachez au moins en dépenser avec vos pieds. (Publicité pour une marque de chaussures)

Revoir Martereau tout de suite : son bon sourire, le regard placide et droit de ses grands yeux clairs, sa solide poignée de main, sa bonne grosse voix... (N. Sarraute, Martereau, Gallimard)

Sachant qu'il s'agit d'une publicité pour le premier exemple, l'apprenant pourrait comprendre plus facilement l'emploi de « vos mains /vos pieds » à la place de celui de « les mains /les pieds ». Le second exemple montre que pour l'emploi du possessif, le nombre d'adjectifs n'est pas décisif puisqu'en l'occurrence, il est question de la mise en relief des « grands yeux clairs de Martereau ».

2) L'habitude, les effets appréciatifs

Les ouvrages de grammaire chinois introduisent d'autres emplois des adjectifs possessifs :

Extraits 12 :

Les adjectifs possessifs peuvent exprimer une habitude :

Je souffre de mon rhumatisme. (GMF, 2008 : 37)

Elle a sa migraine. (GDF, 2009 : 109)

Il travaille son piano tous les jours. (GEE, 2015 : 163 ; GÉF, 2017 : 94)

Les adjectifs possessifs peuvent exprimer des sentiments, tels que la préférence, l'antipathie, l'intimité, la politesse :

Il est gentil, ton Cédric ! (GÉF, 2017 : 94)

J'en ai assez de ton Pierre ! (GEE, 2015 : 163)

Oui, mon cher ami. (GDF, 2009 : 110)

Oui, mon colonel. (GMF, 2008 : 38)

Il nous semble pertinent de travailler à l'oral ces effets appréciatifs des adjectifs possessifs afin que l'apprenant ressente des émotions variées et qu'il s'entraîne à l'intonation qui les accompagne. Toutefois, l'emploi des effets appréciatifs ne relève pas du niveau débutant. En raison d'une absence de hiérarchisation dans les niveaux de langue, les auteurs chinois présentent la majorité des emplois des adjectifs possessifs dans une seule grammaire.

5.1.2.2. Au niveau morphosyntaxique : « la montre de Pierre » et « le sac de Marie »

De même que pour l'analyse des manuels, nous classons en groupes les règles d'accord présentées dans tous les grammaires sélectionnées selon la manière dont elles sont décrites et les points traités.

Extraits 13 :

FPG (1987 : 29) :

Le possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine.

Il s'accorde en personne et en nombre avec le possesseur (mais pas en genre).

GÉF (2017 : 93) :

L'article possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine, mais pas en genre avec le possesseur (à la différence de l'anglais).

GEF (2018 : 167) :

L'article possessif s'accorde en genre (féminin/masculin) et en nombre (singulier/pluriel) avec le nom qui le suit (la personne ou l'objet possédé), mais pas en genre avec le possesseur.

Les auteurs chinois et français expliquent tous l'accord en genre et en nombre avec le nom que le possessif détermine. *FPG* (1987 : 29) ajoute l'accord en personne et en nombre avec le possesseur en donnant des exemples : *Il/Elle aime son père. Il/Elle aime sa mère. Ils aiment leurs parents.* Cependant, le possessif ne s'accorde pas en nombre avec le possesseur dans le cas suivant : *Il/Elle aime ses parents.* Les auteurs chinois évoquent, en outre, la différence entre le français et l'anglais en matière d'accord en genre avec le possesseur, mais sans la développer : on ne trouve ni explication ni exemple.

Extraits 14 :

GEE (2015 : 162) :

L'article possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine, mais pas en genre ni en nombre avec le possesseur.

Lorsqu'il y a plusieurs possesseurs et que chacun a un objet possédé, on emploie le singulier de l'adjectif possessif.

Par rapport à **GÉF** et à *GEF*, **GEE** spécifie que l'adjectif possessif ne s'accorde pas en nombre avec le possesseur. Les auteurs précisent encore le cas de plusieurs possesseurs en donnant des exemples : *Les enfants sont attachés à leur mère. Paul et Marie invitent leurs amis à leur mariage.* Les étudiants peuvent ainsi mieux comprendre l'emploi du singulier *leur* et du pluriel *leurs*.

Extraits 15 :

GDF (2009 : 106) :

L'accord de l'article possessif dépend de deux dimensions : (1) l'accord en personne avec le possesseur ; (2) l'accord en genre et en nombre avec l'objet possédé :

moi : mes cahiers le cahier : mon cahier

nous : notre cahier la plume : ma plume

eux : leur cahier les livres : mes livres

GMF (2008 : 36) :

L'article possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'homme ou l'objet qu'il détermine, et aussi en personne avec le possesseur.

Ces deux ouvrages de grammaire chinoise présentent les mêmes principes que ceux introduits dans les manuels chinois (*Cours de français*, 2004 ; *Le français*, 2007). Dans *GMF*, le nom est reformulé comme *l'homme ou l'objet*. Les auteurs fournissent une traduction en chinois plus complète :

« son habitude (他/她 ta de) » (**GMF**, 2008 : 36)

« sa première montre (他/她 ta de) », « son ancienne camarade (他/她 ta de) » (**GDF**, 2009 : 106)

Rappelons que *son/sa* peut se traduire en chinois comme « 他 ta de » si le possesseur est masculin ou « 她 ta de » si le possesseur est féminin. Par ailleurs, dans **GDF**, les auteurs tentent d'explicitier l'accord avec le nom à travers trois exemples, tels que « le cahier : mon cahier ». L'accord en personne avec le possesseur est également illustré par trois exemples, comme « moi : mes cahiers ».

Extraits 16 :

GPT (2014 : 76) :

Les déterminants possessifs prennent le genre du nom qui les suit et non le genre du possesseur.

La montre de Pierre = sa montre

la montre de Marie = sa montre

Le sac de Pierre = son sac

le sac de Marie = son sac

FGF (2015 : 74) :

L'adjectif possessif est placé devant un nom. Il s'accorde avec ce nom.

La forme de l'adjectif possessif dépend de l'objet possédé et du possesseur.

Le mot *veste* est **féminin singulier**.

Le mot *pantalón* est **masculin singulier**.

J'ai une veste. = ma veste

Le possesseur est *je*.

Elle/Il a un pantalon. = son pantalon

Le possesseur est *elle* ou *il*.

GPT emploie l'expression *prennent le genre du nom qui les suit*, qui est plus facile à comprendre que celle du type *s'accordent en genre avec le nom qu'ils déterminent* (Extrait 14). Les exemples permettent, d'une part, de montrer la relation de possession et, d'autre part, d'illustrer clairement la règle d'accord. Ils comportent deux possesseurs dont l'un est masculin (*Pierre*) et l'autre est féminin (*Marie*), ainsi que deux objets possédés dont l'un est masculin (*sac*) et l'autre est féminin (*montre*). L'apprenant peut comparer le genre du possessif avec celui du possesseur et celui de l'objet possédé.

Les exemples présentés dans *FGF* jouent aussi un rôle important pour illustrer la règle. La description *Il s'accorde avec ce nom* est assez ambiguë et nécessite une implication de l'apprenant. Les auteurs sélectionnent également un nom féminin singulier (*veste*) et un autre masculin singulier (*pantalon*), ainsi que trois personnes du possesseur (*je/elle/il*). La première lettre du possessif et le sujet sont représentés par une même couleur, indiquant l'accord en personne avec le possesseur. Le reste du possessif emploie la couleur du genre du nom, mettant ainsi en relief l'accord en genre avec l'objet possédé. Cependant, dans l'exemple *Elle/Il a un pantalon*, la couleur de « Elle » est erronée. Elle devrait être verte. Par ailleurs, l'exemple *J'ai une veste* ne suffit pas pour démontrer que le genre du possessif dépend de l'objet possédé ou du possesseur, parce que l'on ne connaît pas le genre du pronom sujet « Je ». Par ailleurs, les exemples exposés dans *GPT* illustrent mieux à nos yeux la règle d'accord en genre. Remarquons enfin que comme *FGF*, ces deux grammaires ne cherchent pas à fournir une description exhaustive.

En plus de la règle d'accord, les grammaires suivantes présentent encore d'autres emplois :

Extraits 17 :

FGF (2015 : 74) :

Quand le possesseur on remplace nous, l'adjectif possessif est notre, nos.

GMF (2008 : 37) :

Lorsque le sujet est un pronom indéfini (on, personne, chacun, nul, etc.) ou le prédicat est un verbe impersonnel, il faut employer son, sa, ses.

GDF (2009 : 107) :

Dans la phrase impersonnelle où le sujet est on, personne, tout le monde, on emploie en général son. Dans le cas où on remplace nous ou d'autres pronoms personnels, on peut employer d'autres adjectifs possessifs.

Lorsque la phrase contient chacun (en tant que sujet ou apposition), la personne de l'adjectif possessif dépend du sujet, mais pas en tant qu'apposition.

GEE (2015 : 163) :

Lorsque le possesseur est le pronom indéfini (on, personne), on emploie son, sa, ses selon le genre et le nombre de l'objet possédé. Dans le cas où on représente nous ou vous, il faut utiliser notre, votre, nos, vos.

Lorsque le sujet est le pronom indéfini chacun, il faut employer son, sa, ses ; lorsque chacun est en apposition, l'adjectif possessif s'accorde en personne avec le sujet.

Lorsque le prédicat est un verbe impersonnel, il faut employer son, sa, ses ; on emploie également son, sa, ses dans les verbes infinitifs.

GÉF (2017 : 94) :

Lorsque le possesseur est indéfini, par exemple, on (= les gens, ils), tout le monde, personne...ne, on emploie en général la troisième personne au singulier de l'adjectif possessif (son, sa, ses).

Lorsque on = nous/vous, il faut employer notre, nos/votre, vos.

Lorsque le pronom indéfini chacun est le sujet, il faut employer son, sa, ses ; quand il est en apposition, l'adjectif possessif s'accorde en personne avec le sujet.

Les auteurs explicitent à des degrés différents l'emploi des adjectifs possessifs quand le possesseur est un pronom indéfini. L'ouvrage français *FGF* n'évoque que le cas « on » qui remplace « nous » avec un langage assez simple. *GMF* résume aussi l'emploi en une phrase, mais de manière métalinguistique. Les autres grammaires fournissent des descriptions plus détaillées. En fait, il s'agit de formules à mémoriser du type « Lorsque..., il faut employer... ». Nous notons la forte présence du métalangage (voir les phrases soulignées ci-dessus) dans les ouvrages de grammaire chinois, par exemple, la nature syntaxique du pronom indéfini *chacun* est explicitée ainsi : « Lorsque le pronom indéfini *chacun* est le sujet, [...] ; quand il est en apposition, [...] ». Il nous semble que ce genre de description est proche de celui adopté dans une grammaire plus linguistique que pédagogique. Dans *GÉF*, l'auteure tente de rendre succincte la description, par exemple, *on = les gens, ils, on = nous/vous*.

5.1.2.3. L'écrit et l'oral : « ma grand-mère » et « mon arrière grand-mère »

Extraits 18 :

- Ouvrages de grammaire français

FPG (1987 : 29) :

Les formes mon, ton, son, sont employées devant les noms féminins commençant par une voyelle ou par un h muet pour des raisons phonétiques et articulatoires.

Mon amie Christine est partie.

Le romancier a parlé de son héroïne.

FGF (2015 : 74) :

Quand le nom féminin singulier commence par une voyelle ou un h muet :

~~ma~~ écharpe — mon écharpe ; ~~ta~~ écharpe — ton écharpe ; ~~sa~~ écharpe — son écharpe

Avec les formes mon, ton, son devant un nom qui commence par une voyelle, on ne peut pas savoir si ce nom est masculin ou féminin.

GPT (2014 : 76) :

Notez le changement de forme devant une voyelle.

Ma grand-mère et mon arrière-grand-mère.

GEF (2018 : 41) :

Pour les mots féminins avec a, e, i, o, u :

ma — mon : mon amie ta — ton : ton école sa — son : son université

- Ouvrages de grammaire chinois

GDF (2009 : 106) ; *GMF* (2008 : 36) ; *GEE* (2015 : 162) ; *GÉF* (2017 : 93) :

Devant un nom ou un adjectif féminin singulier commençant par une voyelle ou un h muet, mon, ton, son remplacent ma, ta, sa.

FPG et *FGF* introduisent seulement le cas du nom féminin. *FGF* ajoute une remarque sur la difficulté de distinguer le genre du nom lorsque celui-ci commence par une voyelle. Il est nécessaire que l'apprenant écoute des exemples (tels que *mon ami*, *mon amie*) et se rende compte de la différence entre le code écrit et le code oral. Les auteurs chinois présentent le cas de l'adjectif en donnant des exemples, tels que « mon ancienne maison » (*GÉF*, 2017 : 93), « son ancienne école » (*GEE*, 2015 : 162). *GPT* et *GEF* simplifient grandement la règle et évoquent *le changement de*

forme ou *les mots féminins* devant les voyelles, mais le cas du *h* muet n'est pas mentionné. Par ailleurs, *GEF* n'a pas d'exemples de l'adjectif.

À l'exception de *FPG*, les trois ouvrages français évoquent tous la liaison devant une voyelle. Or, parmi les ouvrages chinois, seul le plus récent, à savoir *GÉF*, tient compte de cette caractéristique, ce qui reflète une prise en compte actuellement du code oral. Au lieu de donner une description, son auteure fournit des exemples comme « mon ami(e) », « ton enfant ». Il est indispensable d'introduire avec les débutants le fonctionnement du code oral par rapport au code écrit : non seulement le cas du changement de *sa* en *son* devant voyelle et *h* muet mais aussi le rôle de la liaison et de l'enchaînement.

5.2. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait

Le choix entre le passé composé et l'imparfait constituent souvent une question difficile pour les étudiants chinois, comme pour beaucoup d'autres apprenants non natifs du français. Nous comparerons les règles proposées dans les ouvrages de grammaire chinois et français, afin de réfléchir sur la description adaptée au public chinois et sur les manières d'aborder ce point grammatical.

5.2.1. Comparaison entre les manuels

Voici la répartition de la place accordée au traitement du passé composé et de l'imparfait dans les manuels.

2 manuels chinois	
<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Cours de français 1</i> (2004) Leçons 15&16 - Passé composé (<i>avoir ; être</i>) Leçon 17 - Imparfait Leçon 18 - Verbes pronominaux (passé composé) 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Le français 1</i> (2007) Leçons 16&17- Passé composé (<i>avoir ; être</i>) Leçon 18 - Passé composé des verbes pronominaux ▸ <i>Le français 2</i> (2009) Leçon 3 - Imparfait
5 manuels français	
<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Ici A1</i> (2007) Unités 4 - Verbes pronominaux ; Passé composé (<i>avoir</i>) Unité 5 - Passé composé (<i>être</i>, verbes pronominaux) Unité 6 - Imparfait ▸ <i>Ici A2</i> (2008) Unité 2 - Passé composé & imparfait 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Nouveau Rond-Point A1-A2</i> (2011) Unité 8 - Passé composé (<i>avoir&être&verbes pronominaux</i>) ▸ <i>Nouveau Rond-Point B1</i> (2011) Unité 2 - Imparfait, Passé composé & imparfait
<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Alter Ego + A1</i> (2012) Dossier 4 - Verbes pronominaux ; Passé composé (<i>avoir ; être</i>) Dossier 5 - Passé composé (<i>avoir, être</i>, verbes pronominaux) Dossier 8 - Imparfait Dossier 9 - Imparfait & passé composé ▸ <i>Alter Ego + A2</i> (2012) Dossier 1 (Leçon 3) - Passé composé & imparfait 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Cosmopolite A1</i> (2017) Dossier 5 - Passé composé (<i>avoir & être ; verbes pronominaux</i>) Dossier 7 - Imparfait Dossier 8 - Imparfait & passé composé ▸ <i>Cosmopolite A2</i> (2017) Dossier 2 - Passé composé & imparfait Dossier 7 - Passé composé & imparfait & plus-que-parfait
<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Saison A1+</i> (2015) Unité 3 - Verbes pronominaux Unité 4 - Passé composé (<i>avoir & être</i>) ; imparfait Unité 7 - Passé composé, imparfait ▸ <i>Saison A2-B1</i> (2014) Unité 2 - Passé composé & imparfait 	

Tableau 21 : Présentation du passé composé et de l'imparfait dans les manuels chinois et français

La présentation du passé composé précède celle de l'imparfait dans tous les manuels chinois et français. *Le français* et *Nouveau Rond-Point* introduisent l'imparfait dans leur deuxième volume, ce qui est plus tard que les autres manuels. Dans le cas du passé composé, les deux auxiliaires sont traités séparément (d'abord l'auxiliaire *avoir* puis l'auxiliaire *être*) dans *Ici A1* et *Alter Ego A1*, comme dans les livres chinois. Les auteurs chinois présentent aussi séparément les verbes pronominaux qui se conjuguent tous avec l'auxiliaire *être*.

Nouveau Rond-Point A1-A2, *Saison A1+* et *Cosmopolite A1* traitent en même temps les deux auxiliaires. À noter que *Saison* n'évoque pas le passé composé des verbes pronominaux. Les auteurs français proposent un approfondissement à partir du niveau A2. Dans les manuels chinois, il

n'y a pas de leçon consacrée à la comparaison de l'emploi de ces deux temps. Dans *Le français 2*, les auteurs évoquent le passé composé lors de l'introduction de l'imparfait.

5.2.1.1. Le passé composé : comment dire en chinois ?

Étudions tout d'abord les descriptions à propos du passé composé.

Extraits 19 :

Cours de français 1 (2004, 162) :

Le passé composé indique une action ou un état produit ou accompli dans le passé.

Ici AI (2007 : 102) :

Le passé composé sert à indiquer qu'une action dans le passé ou le présent est accomplie.

Alter Ego + AI (2012 : 213) :

On utilise le passé composé pour indiquer une action accomplie dans le passé, une suite d'événements.

Saison AI+ (2015) :

On utilise le passé composé pour parler d'une action du passé terminée.

Cosmopolite AI (2017 : 215) :

Le passé composé est utilisé pour raconter des événements passés.

Les auteurs décrivent la nature de l'action ou des événements exprimée par le passé composé.

Cours de français et *Alter Ego +* emploient *une action accomplie dans le passé*. *Saison* l'explique comme étant *une action du passé terminée*. Il faut alors que l'apprenant comprenne deux points : une action terminée/accomplie ; sa relation avec le passé.

Il nous semblerait utile de recourir à une comparaison avec les exemples suivants :

Français	1. Nous sommes allés à la mer, dimanche. 2. Nous sommes passés par Lyon.
Chinois	1. 星期天(dimanche), 我们去 了(le) 海边(mer)。 2. 我们路过 了(le) Lyon。

Tableau 22 : Comparaison du passé composé en français et en chinois

Dans le premier exemple, l'action accomplie est *aller à la mer*, exprimée par le passé composé en français et par l'ajout du mot *le* en chinois. L'indicateur *dimanche* permet d'insister sur le fait que cette action est accomplie dans le passé. Cet exemple illustre donc bien la règle.

Il n'existe aucun indicateur dans le deuxième exemple. Il est possible que l'action *passer par Lyon* soit accomplie justement au moment où l'on parle. S'agit-il encore du passé ? La description proposée par *Ici* tient compte de cette valeur du présent accompli. Une action peut aussi être accomplie dans le présent, par exemple, « Ouf ! j'ai fini mon devoir. » (*Ici 1*, 2007 : 102). En chinois, on peut ajouter « gang gang (venir de) » pour mettre en évidence le stade accompli du présent : « 我们 刚刚(gang gang) 路过了(le) Lyon ». En français, on pourrait dire aussi : *Je viens de finir mon devoir*.

Cours de français indique encore un état produit ou accompli dans le passé, sans plus de précision sur la distinction entre une action et un état qui, par ailleurs, risque de compliquer la compréhension.

Extraits 20 :

Le français 1 (2007 : 361) :

Le passé composé est employé pour raconter une action déjà accomplie lorsqu'on parle, qui s'emploie souvent à l'oral, dans les romans, les journaux, les films et les émissions de télévision.

Nouveau Rond-Point A1-A2 (2011 : 162) :

Le passé composé indique une action ou un événement qui se sont produits avant le moment où l'on parle.

Le passé composé permet d'exprimer une expérience et de raconter une histoire.

Ces descriptions expriment l'action accomplie par rapport au moment de l'acte d'énonciation. Les auteurs précisent quelques emplois concrets (raconter une expérience ou une histoire) et indiquent aussi des contextes d'emploi (romans, journaux, films).

Dans **Le français 1** (2007 : 361), les auteurs distinguent trois types d'actions :

Extraits 21 :

- 1) *qui est accomplie pendant un temps du passé précis ;*
- 2) *qui est accomplie dans un temps imprécis ;*

3) *qui est accomplie dans un temps durant jusqu'à maintenant, ou l'influence de l'action est liée au présent.*

La première contient des marqueurs de temps précis, par exemple « On a construit la Grande Muraille il y a 2000 ans. », « Ce cours a commencé au mois de septembre. » (*Ibid.*).

La deuxième renvoie à une période du passé plus vague : « Elle a lu beaucoup de romans policiers avant. », « On a déjà fini ces travaux depuis longtemps. » (*Ibid.*). La première phrase semble peu naturelle, car on attendrait l'imparfait ici : « Avant, elle lisait beaucoup de romans policiers ». On pourrait la compléter comme suit : « Elle a lu beaucoup de romans policiers avant de réaliser son film » (on ne sait pas quand elle a commencé à lire des romans policiers).

La troisième concerne le présent accompli. Les auteurs l'expliquent en chinois à travers les exemples suivants :

« *On a bien mangé à midi.* (en chinois : c'est encore aujourd'hui. On se rappelle encore le bon repas de midi.)

Tout à l'heure, je l'ai rencontrée dans la rue. (en chinois : ce qui vient de se passer)

Il n'a pas beaucoup plu cet automne. (en chinois : l'automne n'est pas encore fini) » (*Ibid.*).

Les indications aident l'apprenant chinois à mieux comprendre la valeur du passé composé. La troisième phrase serait plus pertinente que les deux autres qui ne permettent pas de voir clairement la différence avec le passé révolu. En revanche, pour illustrer le présent accompli, il faudrait donner d'autres exemples, comme un enfant claironne en rentrant chez lui : Maman, ça y est, je suis rentré ! Il est important de choisir des exemples naturels, tirés de situation de la vie quotidienne, et non des exemples hors contexte, fabriqués uniquement pour illustrer la règle.

5.2.1.2. L'imparfait : inaccompli ou im-parfait ?

Comparons ensuite les descriptions de l'imparfait selon les points qu'elles traitent.

Extraits 22 :

Cours de français I (2004, 194) :

L'imparfait indique une action ou un état qui est inaccompli dans le passé et qui dure pendant un temps du passé. Il n'y a pas de début ni fin.

L'imparfait indique une action ou un état habituel ou répétitif dans le passé.

Le français 2 (2009 : 61 ; 64) :

L'imparfait est employé principalement pour indiquer un état continu dans le passé.

L'imparfait indique l'habitude ou la répétition d'une action dans le passé.

Ici AI (2007 : 102) :

L'imparfait sert à décrire un état, une situation habituelle dans le passé.

Nouveau Rond-Point B1 (2011 : 115) :

L'imparfait est un temps du passé. Il sert à parler des habitudes, d'une action en cours (interrompue par une autre au passé composé), des circonstances d'un événement qu'on situe dans le passé, proche ou lointain, sans en signaler ni le début ni la fin.

Alter Ego + AI (2012 : 213) :

L'imparfait est le temps du passé qui permet d'évoquer une situation passée et de parler d'une habitude ancienne.

Cosmopolite AI (2017 : 215) :

On utilise l'imparfait pour parler d'une habitude passée.

Cours de français adopte l'expression *une action ou un état qui est inaccompli dans le passé et qui dure*, reformulée plus simplement par **Le français**, qui parle d'*un état continu dans le passé*. Sachant que l'aspect inaccompli n'existe pas en chinois, il nous semble que le mot *continu* ou *en cours* serait plus accessible pour les étudiants chinois. Par ailleurs, il est intéressant d'évoquer qu'il n'y a pas de début ni de fin. Dans *Ici* et *Alter Ego +*, les formulations *un état dans le passé* et *une situation passée* expriment implicitement une continuité dans le passé. Ainsi, pour décrire cette caractéristique de l'imparfait, le mot *état* ou *situation* semble s'opposer au mot *action*. Si l'on adopte le mot *action*, il faut préciser la nature de son déroulement : action en cours ou action continue.

Les grammaires mentionnent également l'imparfait d'habitude. Les auteurs chinois emploient *une action ou un état habituel ou répétitif* ou *l'habitude ou la répétition d'une action*. Les auteurs français adoptent d'emblée le mot *habitude* ou *situation habituelle* sans recourir à l'*action*, ce qui nous paraît plus clair et astucieux.

En fait, l'imparfait est traduit en chinois comme « le passé inaccompli ». C'est probablement pour cette raison que *Cours de français* adopte une action ou un état inaccompli. Cependant, cette notion peut être abstraite pour les apprenants chinois, comme nous venons d'évoquer, elle ne se présente pas dans leur langue. Nous pourrions tenter de présenter ce point dans une autre perspective : le nom *imparfait* exprime que ce temps du passé n'est pas « parfait », puisqu'il « ne signale ni le début, ni la fin d'une action, mais tout simplement le fait qu'elle se situe à l'époque passée » (De Salins, 1996 : 176).

Extraits 23 :

Cours de français 1 (2004, 194) :

L'imparfait peut s'employer dans la description.

Le français 2 (2009 : 64 ; 65) :

L'imparfait sert à :

- *décrire le physique, les vêtements des personnes*
- *décrire l'état psychologique, l'état de santé des personnes*
- *décrire la situation contextuelle, telle que l'environnement, l'ambiance.*

Alter Ego + A1 (2012 : 213) :

L'imparfait est le temps du passé qui permet de décrire des lieux et des personnes du passé.

Saison A1+ (2015 : 89) :

On utilise l'imparfait de la description pour décrire le décor, les gens et pour donner vie à des actions. On utilise aussi l'imparfait pour décrire des sentiments.

Cosmopolite A1 (2017 : 215) :

On utilise l'imparfait pour faire une description du passé (d'une situation, d'un lieu ou d'une personne).

Il s'agit de l'imparfait de la description. *Cours de français* n'apporte pas de précision complémentaire. Selon *Alter Ego +* et *Cosmopolite*, l'imparfait peut servir à décrire des lieux, des personnes ou des situations. *Le français* et *Saison* ajoutent l'état psychologique ou, plus concrètement, les sentiments.

D'après nous, l'utilisation de l'imparfait pour décrire n'est pas si simple à comprendre. Prenons un exemple fourni par un des manuels chinois (*Cours de français 1*, 2004 : 194) :

- *Avez-vous passé un bon week-end à la campagne ?*
- *Pas vraiment. Il faisait très froid, la cuisine du restaurant n'était pas bonne, on dormait très mal.*

Dans ce petit dialogue, *il faisait très froid* pourrait être remplacé par *il a fait très froid*. De la même façon, on pourrait substituer à *on dormait très mal* par *on a très mal dormi* (formulation qui nous semble d'ailleurs plus naturelle). Alors quelle différence entre ces deux formulations ? Comment expliquer aux étudiants chinois la fonction de description de l'imparfait ?

Voyons un autre exemple (*Le français 2*, 2009 : 65) qui semble plus pertinent :

Et la fête commençait : on criait, on applaudissait, on pleurait de joie.

Traduisons cette phrase en chinois :

庆祝活动(fête) 开始(commencer)的 那刻(en ce moment-là) : 大家(on) 欢呼(crier) 着(zhe : qui dure), 不停地(sans arrêt) 鼓掌(applaudir), 高兴地(joie) 哭(pleurer) 着(zhe : qui dure)。

En chinois, *la fête commençait* est traduit comme *au moment où commençait la fête*. On ajoute le mot « zhe » qui signifie une action en cours et qui permet de renforcer l'idée de continuité : *on criait, on pleurait. On applaudissait* est interprété comme *on applaudissait sans s'arrêter*, ce qui permet de décrire la situation à ce moment-là.

Extraits 24 :

Cours de français 1 (2004 : 194) :

L'imparfait indique des actions en cours qui se produisent simultanément dans le passé.

Le français 2 (2009 : 64) :

L'imparfait est employé pour exprimer la simultanéité des actions. Lorsqu'une action est en cours, une autre action (ou plusieurs) se produisent (accomplies ou en cours).

- A. *Lorsqu'une action est en cours (à l'imparfait), une autre est produite et accomplie (au passé composé).*
- B. *La phrase principale et la phrase subordonnée s'emploient toutes les deux à l'imparfait : Les deux actions sont simultanément en cours, continues et inaccomplies.*

Ici AI (2007 : 102) :

L'imparfait sert à exprimer une situation ou action dans le passé au moment où se produit une action-événement.

Nouveau Rond-Point B1 (2011 : 115) :

L'imparfait est un temps du passé. Il sert à parler des habitudes, d'une action en cours (interrompue par une autre au passé composé), des circonstances d'un événement qu'on situe dans le passé, proche ou lointain, sans en signaler ni le début ni la fin.

Ces descriptions traitent le cas de plusieurs actions. **Le français** décrit deux possibilités : la première est *Lorsqu'une action est en cours, une autre est accomplie*, par exemple, *Elle parlait quand son mari est entré* (2009 : 64) ; la deuxième est *Deux actions sont simultanément en cours, continues et inaccomplies*, comme *Elle dormait quand nous écoutions de la musique* (*Ibid.*). Pour cette dernière, d'après nous, il suffit de mentionner que l'action est en cours ou continue.

Cours de français présente le cas où les deux actions s'emploient à l'imparfait. L'exemple fourni est le suivant : *Mon frère prenait son dîner, et moi, je regardais la télé* (2004 : 194). Il est regrettable que l'exemple soit réduit à un cadre phrastique, car on peut imaginer la même phrase au passé composé.

Ici et *Nouveau Rond-Point* introduisent différemment le passé composé et l'imparfait. *Ici* adopte les formulations *une situation ou action dans le passé* et *une action-événement* pour différencier l'imparfait du passé composé. *Nouveau Rond-Point* opte pour une tournure plus explicite : *une action en cours (interrompue par une autre au passé composé)*, à condition que l'apprenant sache l'emploi du passé composé. Il nous semble que la description A, fournie par *Le français*, est simple et claire à comprendre. Le point qui suit détaille les passages consacrés à cette distinction imparfait/passé composé dans les manuels.

5.2.1.3. Le passé composé ou l'imparfait ?

Les manuels suivants expliquent comment procéder au choix entre ces deux temps :

Extraits 25 :

Le français 2 (2009 : 61-62) :

Si l'on met l'accent sur l'action, il faut utiliser le passé composé.

J'ai glissé et je suis tombée.

Si l'on met l'accent sur le contexte ou l'état, l'imparfait est souvent utilisé.

Il y avait de la neige, j'ai glissé et je suis tombée.

Ici A2 (2008 : 27) :

Le choix du temps se fait selon le lien entre les actions :

- *Je préparais du café quand ma mère est arrivée. (Je préparais le café avant l'arrivée de ma mère)*
- *J'ai préparé du café quand ma mère est arrivée. (J'ai préparé le café après l'arrivée de ma mère.)*

Nouveau Rond-Point B1 (2011 : 117) :

*Quand on combine l'imparfait et le passé composé, il s'agit souvent d'indiquer qu'une action en cours (imparfait) est interrompue par une autre action du passé (passé composé).
Je regardais la télé /J'étais en train de regarder la télé quand mon portable a sonné.*

Selon les auteurs chinois, le choix dépend de la focalisation soit sur l'action soit sur le contexte. Pourtant, il est possible pour une même action d'employer le passé composé et l'imparfait, par exemple, pour la phrase *Et la fête commençait : on criait, on applaudissait, on pleurait de joie. (Le français 2, 2009 : 65)*, on peut remplacer l'imparfait par le passé composé. *Nouveau Rond-Point* utilise la locution verbale *être en train de* pour montrer la continuité d'une action exprimée par l'imparfait. *Ici* signale que le choix se fait selon le lien entre les actions en expliquant la différence entre *Je préparais/J'ai préparé du café quand ma mère est arrivée*. Le premier exemple explique qu'une action est en cours (préparer du café), lorsqu'une autre est produite et accomplie (l'arrivée de ma mère). Pour le second, la relation entre les deux actions est la suivante : après une action accomplie (l'arrivée de ma mère), une autre est produite et accomplie (préparer du café). Il s'agit de deux actions successives. Pour les apprenants chinois, à notre avis, il faudrait préciser la situation en ajoutant le commentaire suivant : après l'arrivée de ma mère, j'ai commencé à préparer du café.

5.2.2. Comparaison entre les grammaires

L'étude du passé composé et de l'imparfait concerne les mêmes grammaires que pour les adjectifs possessifs. Nous observons dans ces livres trois modes de présentation des temps du passé :

- 1) **GDF, GMF, GEF** présentent d'abord le passé composé et puis l'imparfait.
- 2) **GEE, GÉF, GPT, FGF** font une présentation indépendante et une comparaison entre les deux temps du passé.
- 3) **FPG** opte pour une étude comparative des deux temps.

Nous allons comparer les descriptions du passé composé et de l'imparfait ainsi que la manière de les différencier.

5.2.2.1. Le passé composé : exemples décontextualisés

Les trois grammaires françaises proposent des descriptions concises :

Extraits 26 :

FGF (2015 : 106) :

Le passé composé est le temps principal utilisé pour parler d'une action passée. Souvent, les phrases au passé composé comportent des indications de temps : hier, la semaine dernière... .

GEF (2018 : 103 ; 170) :

Le passé composé est un temps du passé.

En français, on emploie le passé composé pour indiquer une action accomplie dans le passé. En chinois, on emploie « le », « yi jing », « guo » pour indiquer un événement accompli dans le passé.³²

GPT (2014 : 176 ; 178) :

Le passé composé est associé à la notion d'accompli.

On utilise le passé composé pour rapporter les séquences d'événements qui forment la trame chronologique d'un récit.

FGF introduit le fonctionnement général du passé composé (*pour parler d'une action passée*) et évoque la présence fréquente d'indications temporelles. *GEF* se contente d'indiquer que *le passé composé est un temps du passé*. *GPT* ne recourt pas à l'expression *action accomplie* et adopte une description plus succincte. Ses auteures évoquent par ailleurs l'usage du passé composé dans la construction des séquences d'événements du récit et font appel à l'énonciation.

Le passé composé est traité de manière plus détaillée dans les ouvrages de grammaire chinois. Afin de faciliter la comparaison, nous regroupons les descriptions selon les règles d'emploi présentées.

1) Le présent accompli

D'après Charaudeau, le présent accompli indique un processus qui « vient de s'achever et, tout en faisant déjà partie du passé » et qui « garde encore une présence (physique ou psychologique) dans

³² Ce paragraphe a été traduit en français par nos soins.

l'actualité du sujet parlant » (1992 : 454). Autrement dit, « il [le présent accompli] a déjà un pied dans le passé et encore un pied dans le présent » (*Ibid.*). Ce point est également évoqué par *Le français, Ici et Nouveau Rond-Point*. Voici les descriptions fournies dans les ouvrages chinois :

Extraits 27 :

GMF (2008 : 144) :

Le passé composé indique une action accomplie dans un temps qui est lié au présent et qui n'est pas totalement passé.

GDF (2009 : 286) :

Le passé composé indique une action terminée dans un temps qui est lié au présent et qui n'est pas totalement passé.

GÉF (2017 : 391) :

Le passé composé indique une action accomplie dans le présent.

Parmi ces descriptions, celle proposée par **GÉF** nous semble assez claire. Lisons les exemples donnés par les auteurs :

Cet après-midi, nous avons assisté à un match du football. (GMF, 2008 : 145)

Aujourd'hui je lui ai écrit. (GDF, 2009 : 286)

Ça y est ? Tu as dîné ? (GÉF, 2017 : 392)

Comme l'explique Charaudeau, la différence entre le passé révolu et le présent accompli est « affaire de situation de communication et non de sens » (1992 : 460). Dans cette perspective, il vaut mieux fournir des exemples comportant une situation liée au présent actuel comme *Ça y est ? Tu as dîné ?* qui permet à l'apprenant débutant de comprendre facilement le stade accompli du présent.

2) L'emploi du passé composé avec le présent

Extraits 28 :

GMF (2008 : 145) :

Le passé composé indique une action accomplie avant une autre au présent.

GEE (2015 : 45) ; **GÉF** (2017 : 392) :

Le passé composé s'emploie avec le présent pour indiquer une action accomplie avant le présent.

D'après Riegel, Pellat et Rioul, « dans une structure où il est employé en corrélation avec le présent, le passé composé marque l'antériorité par rapport à celui-ci » (2009 : 535). Au lieu d'employer le mot *antériorité* qui peut être abstrait pour les apprenants, les auteurs expliquent de manière plus simple : *une action accomplie avant une autre au présent/avant le présent*.

Analysons les exemples suivants :

Nous avons acheté une maison en banlieue, nous devons la repeindre. (GEE, 2015 : 45)

Je lui demande de me montrer les photos qu'il a prises au voyage. (Ibid.)

Ils ont acheté un grand appartement : ils ont encore beaucoup de travaux à y faire. (GÉF, 2017 : 392)

Quand on a perdu sa carte bancaire, il faut tout de suite le signaler à la banque. (GMF, 2008 : 145 ; GÉF, 2017 : 392)

Dans les phrases ci-dessus, le passé composé indique une action accomplie dans le passé qui est antérieure par rapport à une autre action au présent. Le dernier exemple est un peu différent car il indique une hypothèse : *Quand* peut être remplacé par *si*.

3) Une répétition

Extraits 29 :

GMF (2008 : 145) :

Le passé composé indique une action accomplie au passé et la répétition de cette action ou sa continuation pendant une certaine période.

GÉF (2017 : 392) :

Le passé composé indique une action répétitive.

Le passé composé indique une action accomplie ou qui dure pendant une période précise.

GDF (2009 : 287) ; **GEE** (2015 : 45) :

Le passé composé indique une ou des actions répétitives dont le début et la fin sont précis.

Comparées à **GMF**, les autres grammaires signalent que les actions répétitives se déroulent sur une période clairement délimitée. L'auteur de **GMF** (2008 : 145) tient compte de l'équivalent du passé composé en langue chinoise :

Les enfants ont vu les dessins animés 4 fois. 动画片孩子们已经看过4次了。

Pierre et Anne ont habité à Paris pendant deux ans. 皮埃尔和安娜曾在巴黎住了两年。

Pour le premier exemple, il ajoute et souligne dans la traduction chinoise les mots « 已经 (yi jing) » et « 过 (guo) » qui signifient « déjà » et qui marquent le temps du passé. Dans le deuxième exemple, il ajoute les mots « 曾 (ceng) » et « 了 (le) » qui véhiculent respectivement le sens d'« avant » et d'« accompli ». Grâce à cette contextualisation, les étudiants chinois sont en mesure de comprendre plus facilement l'emploi du passé composé.

GÉF (2017 : 392) donnent les exemples suivants :

J'ai déjà mangé trois fois dans ce restaurant cette semaine.

Il a vu le film Titanic plusieurs fois.

Il a plu toute la journée.

Selon l'auteure, les deux premières phrases expriment une répétition ; la troisième indique une action qui dure. Mais pour l'apprenant, il serait difficile de distinguer ce troisième exemple de *Il pleuvait toute la journée*, qui reflète aussi une action qui dure. À nos yeux, ce qui importe plus ici, c'est l'aspect accompli plutôt que la répétition.

GDF et **GEE** proposent des exemples contenant le mot *pendant* :

Pendant les vacances, il est allé plusieurs fois chez son oncle. (GDF, 2009 : 287)

Pendant trois semaines, il n'a mangé que du pain sec. (Ibid.)

Pendant les deux ans à la campagne, je suis allé tous les jours chez mes grands-parents, je me suis amusé avec les enfants de leur voisin et on a couru souvent aux champs. (GEE, 2015 : 45)

Selon les auteurs, ces phrases illustrent des actions répétitives. Il nous semble facile de confondre cet emploi du passé composé avec celui de l'imparfait qui indique aussi une répétition. En particulier dans le troisième exemple, il y a des mots « tous les jours », « souvent » qui marquent une habitude. Bien que les auteurs singent que le début et la fin des actions répétitives sont précis, les phrases isolées ne suffisent pas pour le montrer. En raison de l'absence de contexte discursif, « pendant les vacances/trois semaines/deux ans » reste flou.

4) Une succession d'actions

Extraits 30 :

GMF (2008 : 145) :

Le passé composé indique une série d'actions.

GDF (2009 : 287) :

Le passé composé est employé pour raconter une succession d'actions.

GEE (2015 : 45) :

Le passé composé indique des actions accomplies successivement dans le passé.

GÉF (2017 : 392) :

Le passé composé indique des actions accomplies successivement. On le signale souvent avec les adverbes du temps comme suit : et, d'abord, puis, ensuite, alors, après, tout à coup, soudain, brusquement, à ce moment-là.

En comparant les quatre explications ci-dessus, nous remarquons une grande précision de la description : *une série d'actions - une succession d'actions - des actions accomplies en succession (dans le passé)*. **GÉF** évoque l'usage des adverbes de temps, ce qui témoigne d'une prise en compte du plan discursif et aide les étudiants chinois à structurer la narration d'une succession d'événements.

Analysons les exemples donnés par les grammaires :

A la fin du match, le journaliste est descendu sur le court de tennis, il a tendu le micro au jeune champion et il lui a posé beaucoup de questions. Puis, il a pris des photos. (GMF, 2008 : 145)

Il a ouvert la porte et il est entré dans le salon. Il a enlevé son pardessus, puis il est allé à la cuisine pour se faire un café. (GEE, 2015 : 45)

Elle s'est vite habillée, a avalé un café et a pris son manteau pour sortir. (GÉF, 2017 : 392)

Ces exemples illustrent une série des actions accomplies successivement. Les auteurs ajoutent dans la traduction le mot « 了(le) » pour mettre en évidence le sens « accompli », ce qui permet aux apprenants chinois de mieux comprendre le fonctionnement du passé composé.

L'exemple suivant mélange le passé composé et le passé simple :

Jean-Paul Sartre naquit à Paris en 1905. Il est entré à l'Ecole Normale Supérieure et a enseigné la philosophie. Il joua un rôle important dans la Résistance. Il a écrit des romans et des pièces de théâtre. (GDF, 2009 : 287)

Comparé aux exemples précédents, celui-ci montre des actions qui se succèdent pendant une période plus longue. Dans la phrase traduite en chinois, les auteurs ajoutent le mot « 过 (guo) » signifiant « déjà » pour marquer les actions accomplies.

La description de **GÉF** évoque l'usage des adverbes de temps, ce qui montre une prise en compte du plan discursif, mais il manque des exemples pour l'illustrer. On y trouve un seul exemple : *Romain a dîné à six heures, puis il est parti à sept.* (**GÉF**, 2017 : 392). Aucun ouvrage n'introduit explicitement l'emploi du passé composé dans un récit.

Dans **GMF** et **GDF**, les auteurs expliquent d'ailleurs que le passé composé peut être utilisé pour indiquer un fait dans le futur, par exemple, *Un peu de patience : j'ai fini dans un instant.* (**GMF**, 2008 : 145). De fait, on utilise la forme du passé composé pour un autre temps que le passé. Les deux grammaires plus récentes, **GEE** et **GÉF**, ne l'ont pas présenté. Elles ont raison de ne pas compliquer la présentation du passé composé à ce moment de l'apprentissage du français. Nous remarquons par ailleurs que **GÉF** évoque l'emploi du passé composé pour exprimer une hypothèse, comme *Si vous avez fini demain, vous pourrez vous reposer.* (2017 : 393). Cependant, c'est l'emploi de « si » qui joue le rôle principal.

5.2.2.2. L'imparfait : exemples contextualisés

L'ouvrage français **GEF** n'aborde aucune description de l'imparfait, temps présenté avec les présentatifs : « il y avait », « c'était », « il était », « il faisait ». Les descriptions exposées dans les autres grammaires sont classées en fonction des règles d'emploi qu'elles concernent.

1) L'imparfait d'habitude ou de répétition

Extraits 31 :

GPT (2014 : 204) :

On utilise l'imparfait pour évoquer des actions, des faits ou des états répétitifs ou habituels dans le passé.

FGF (2015 : 114) :

L'imparfait est un temps utilisé pour décrire une habitude du passé.

GDF (2009 : 277) :

L'imparfait indique des faits répétitifs ou habituels dans le passé.

GMF (2008 : 143) ; **GEE** (2015 : 48) ; **GÉF** (2017 : 401) :

L'imparfait indique des actions habituelles ou répétitives dans le passé.

D'après la *Grammaire méthodique du français*, « l'imparfait d'habitude est associé, comme le présent, à un complément marquant la répétition du procès [...] Des indications contextuelles ou la connaissance du monde peuvent aussi amener une interprétation itérative du procès. » (Riegel, Pellat, Rioul, 2009 : 544). Voyons comment les grammaires interprètent cet emploi de l'imparfait pour les apprenants. Les auteurs chinois indiquent des *faits répétitifs* ou des *actions habituelles/répétitives*. *GPT* évoque davantage des *états répétitifs/habituels*. *FGF* opte pour une *habitude du passé*. *GMF* et *GÉF* signalent la présence fréquente d'indices temporels, tels que *chaque matin, le dimanche, toujours, souvent*. L'auteur de *GMF* évoque d'ailleurs quelques équivalents en chinois qui marquent une habitude ou une répétition : « chang chang / jing chang (souvent) », « yi zhi (toujours) ».

Étudions quelques exemples exposés dans ces grammaires :

243. Lisez les questions, puis échangez entre vous.

Quand vous étiez enfant

- *Vous aviez un animal ?*
- *Vous suciez votre pouce ?*
- *Vous pleuriez facilement ?*
- *Vous jouiez dans les rues ?*
- *Vous achetiez des bonbons ? [...] (GPT, 2014 : 204)*

Quand j'étais enfant, tous les dimanches, nous allions chez mes grands-parents. (FGF, 2015 : 114)

Depuis trente ans, il venait invariablement à son bureau chaque matin. (GMF, 2008 : 143)

Le matin, on se levait avant le jour. Cosette, tout de suite, s'occupait du ménage. Elle faisait le nettoyage, allait chercher de l'eau. (GDF, 2009 : 277)

Il y a 3 ans, elle habitait dans un petit village, près de Nice. Elle écrivait le matin, et se promenait avec ses amis l'après-midi. (GEE, 2015 : 49)

Autrefois, je faisais souvent de la natation. (GÉF, 2017 : 401)

Dans *FGF*, *GMF* et *GÉF*, il s'agit de phrases isolées contenant les indicateurs marquant une habitude ou une répétition : « tous les dimanches », « chaque matin », « souvent ». *GDF* et *GEE*

montrent respectivement un petit texte. À la différence des autres grammaires, *GPT* établit une liste des questions liées à un contexte *Quand vous étiez enfant*. Bien qu'il n'ait pas d'indices temporels concrets comme « souvent », « toujours », l'apprenant peut comprendre le fonctionnement de l'imparfait d'habitude et de répétition en réfléchissant aux questions posées, par exemple, s'il avait, lui, l'habitude de sucer son pouce, de pleurer facilement ou d'acheter des bonbons. Ces questions touchent le vécu de l'apprenant. Notons que *GÉF* traduit en chinois la terminologie *complément circonstanciel de temps*, ce qui d'après nous n'est pas indispensable. Nous le détaillerons dans le chapitre consacré à la terminologie (chapitre7).

2) Une comparaison avec le présent

Extraits 32 :

GPT (2014 : 205) :

On utilise l'imparfait pour mettre en parallèle le passé et le présent, pour les comparer.

FGF (2015 : 114) :

L'imparfait est un temps utilisé pour décrire une situation passée. Cette situation est souvent opposée à la situation présente.

Il nous semble intéressant d'établir un parallélisme entre l'imparfait et le présent. Selon De Salins, « l'imparfait marque une action en cours ou en accomplissement spécifique au passé et le présent marque une action en cours ou en accomplissement spécifique au présent » (1996 : 176). *GPT* et *FGF* rendent la règle réagissant son emploi plus concrète pour les apprenants. Ils comparent le passé et le présent d'une situation. Cet emploi n'est pas introduit dans les ouvrages chinois. *FGF* donne un seul exemple : *Avant, on mettait une journée pour aller de Paris à Marseille. Aujourd'hui, on met 3 heures en TGV.* (2015 : 114).

GPT montre plusieurs dialogues :

1. - *Tu peignais avant ? Tu peins plus ?*

- *Si, je peins toujours ! Je continue à peindre.*

2. - *Tu ne portais pas de lunettes avant ?*

- *Si, mais je porte des lentilles maintenant.*

3. - *À ton âge, j'étais à l'usine et je travaillais dix heures par jour !*

- *Moi aussi, grand-mère, je travaille !*

- *C'était dur ! dix heures par jour !*

- *Je sais, mais c'est pas facile non plus les maths, la physique ... les concours.*

- *C'est vrai !*

[...] (2014 : 205)

Ces énoncés insérés dans des dialogues illustrent la comparaison entre le passé et le présent du point de vue pragmatique. Il est indispensable de montrer à l'apprenant comment fonctionne le point grammatical dans le français parlé, en l'insérant dans un discours.

3) L'imparfait de durée

Extraits 33 :

GMF (2008 : 143) ; **GEE** (2015 : 48) ; **GÉF** (2017 : 400) :

L'imparfait indique une action qui dure dans un certain temps passé dont le début et la fin sont imprécis.

GDF (2009 : 274-275) :

L'imparfait indique un événement qui dure dans un certain temps passé.

Tous les ouvrages chinois décrivent la caractéristique de la durée de l'imparfait. Étudions des exemples et leur traduction en chinois fournis par les auteurs :

J'étais ouvrier.

wo(je) guoqu(autrefois) shi(suis) gongren(ouvrier). (**GMF**, 2008 : 143)

En 2003, j'étais à Nanjing.

2003 nian(année), wo(je) zai(suis à) Nanjing. (**GDF**, 2009 : 275)

Autrefois, la France s'appelait la Gaule.

guoqu(autrefois), faguo(France) jiaozuo(s'appelle) la Gaule. (**GDF**, 2009 : 275 ; **GEE**, 2015 : 48)

Elle était paysanne avant d'entrer à l'université.

jinru(entrer) dague(université) qian(avant), ta(elle) shi(est) nongmin(paysanne). » (**GÉF**, 2017 : 400)

Dans les deux premiers exemples, les auteurs précisent entre parenthèses que le début et la fin de l'action sont imprécis. L'auteur de **GMF** ajoute dans la traduction chinoise le mot « guoqu » qui signifie le passé. Les autres exemples comportent des indications de temps : *en 2003, autrefois, à cette époque-là, avant de*. Dans le dernier exemple, *avant d'entrer à l'université* indique la période

où elle était paysanne, ce qui permet d'illustrer la durée. Quant aux autres exemples, leur traduction chinoise ne suffit pas pour désigner le sens de la durée. D'après nous, il serait judicieux de recourir à la comparaison avec le présent. Au lieu de présenter uniquement des exemples à l'imparfait, on pourrait les montrer ensemble avec le présent. Par exemple, « J'étais ouvrier. Maintenant je suis jardinier. », « En 2003, j'étais à Nanjing. En 2020, je suis à Beijing. ». « Autrefois, la France s'appelait la Gaule. On ne l'appelle plus comme ça. ». Cette formulation aiderait selon nous les apprenants chinois à mieux comprendre l'emploi de l'imparfait de durée.

4) L'imparfait descriptif

Extraits 34 :

GMF (2008 : 143) ; **GDF** (2009 : 275) ; **GEE** (2015 : 48) ; **GÉF** (2017 : 401) :

L'imparfait sert à décrire les personnes ou les circonstances dans le passé.

Comme dans les manuels chinois, les auteurs évoquent l'emploi de l'imparfait descriptif. Analysons les exemples suivants :

Ce matin-là, j'étais très en retard pour aller à l'école et j'avais peur d'être grondé. Un moment l'idée me vint de manquer la classe et de prendre ma course à travers champs.(**GDF**, 2009 : 275)

Le bar était plein, tout le monde fumait, buvait, riait. Tout à coup, la porte s'ouvrit et trois hommes entrèrent. (**GÉF**, 2017 : 401)

Ici c'est le passé simple qui a remplacé le passé composé, ce qui complique l'analyse pour les apprenants, car il doit en plus apprendre ce nouveau temps, sa formation, et savoir comment il se positionne par rapport au passé composé. Selon les auteurs, on utilise en général l'imparfait pour décrire le contexte ou la personne et le passé composé ou le passé simple pour signaler une action ou un événement.

GMF et **GEE** montrent de petits textes qui ne contiennent que l'imparfait :

Marie-Laure avait une trentaine d'années, une belle chevelure brune. Elle portait souvent une jupe. Elle était très sympa ! (**GMF**, 2008 : 143)

C'était un matin d'automne. Il faisait un peu froid, et le ciel était tout bleu. Il n'y avait personne dans la rue. On ne voyait que quelques voitures rouler rapidement. (**GEE**, 2015 : 48)

Il s'agit de descriptions portant sur la personne et l'environnement.

GPT présente le dialogue suivant :

- *Grand-père, comment j'étais quand j'étais petite ?*
- *Tu étais comme maintenant. Tu étais jolie, tu étais curieuse, tu aimais jouer. Tu étais gaie, tu riais tout le temps.*
- *Et toi comment tu étais ?*
- *Quand j'avais quel âge ?*
- *Quand tu avais mon âge.*
- *À 14 ans, j'étais timide, j'avais peur des filles jolies comme toi. Quand je leur parlais, je rougissais. (GPT, 2014 : 204)*

Cet exemple contient des descriptions de personnes, comme *Tu étais jolie, tu étais curieuse, j'étais timide*. Certaines descriptions indiquent une habitude, par exemple, *tu riais tout le temps, Quand je leur parlais, je rougissais*. Le dialogue contextualise les énoncés et leur donne ainsi du sens. En outre, la thématique choisie (l'expression des émotions) est utile pour les apprenants.

5) La simultanéité

Extraits 35 :

GMF (2008 : 144) :

Si deux actions sont inaccomplies et en cours, elles emploient l'imparfait.

GDF (2009 : 277) :

Si deux actions simultanées sont en cours, leur début et fin sont imprécis, elles emploient l'imparfait.

GÉF (2017 : 401) :

On emploie l'imparfait pour indiquer deux actions qui sont produites simultanément et qui durent.

Comparés à **GMF**, **GDF** et **GÉF** signalent que les deux actions se produisent en même temps. Étudions quelques exemples donnés par les grammaires :

Pendant que je faisais la vaisselle, mon mari préparait le café. (GMF, 2008 : 144)

Je lisais pendant qu'elle cousait. (GDF, 2009 : 277)

Il marchait sur la plage et, en même temps, il réfléchissait. (GÉF, 2017 : 401)

Ces trois phrases comprennent les indicateurs *pendant que* et *en même temps* qui permettent de signaler la simultanéité des deux actions. L'auteur de **GMF** fait référence à des mots en chinois qui

expriment une action à l'imparfait : « zai / zheng zai (en train de) », « zhe (marque une action qui dure) ». Nous avons illustré l'emploi de « zhe » lors de l'analyse des manuels (voir 5.2.1.2.)³³.

5.2.2.3. Entre le passé composé et l'imparfait : comment choisir ?

Seules les grammaires suivantes comparent le passé composé et l'imparfait :

- Pour les ouvrages chinois : *GEE* (2015), *GÉF* (2017).

GEE fournit une description comparative globale et analyse en détail quatre exemples. *GÉF* résume sous forme de tableau quatre points pour comparer les deux temps.

- Pour les ouvrages français : *FPG* (1987), *GPT* (2014), *FGF* (2015).

FPG retient trois points : verbes marquant une action qui ne dure pas, verbes marquant une action qui dure, la répétition ou l'habitude. *GPT* intègre une description dans des activités de conceptualisation portant sur la différenciation des deux temps. *FGF* expose des descriptions du point de vue du verbe (celui à l'imparfait et celui au passé composé).

Les ouvrages comparent différemment les deux temps à partir des points suivants.

1) Une action accomplie ou en cours

Extraits 36 :

GEE (2015 : 49) :

Le passé composé indique une action accomplie en un instant ou des actions successives au passé, alors que l'imparfait indique une action habituelle ou une action en cours, ou décrit les personnes et les circonstances.

GPT (2014 : 208 ; 210 ; 213) :

On utilise le passé composé pour évoquer ce qui est intervenu, ce qui s'est passé, ce qui a été accompli (ou non).

Passé composé : L'action a eu lieu à ce moment-là / à partir de ce moment-là.

Imparfait : L'action était en cours déjà avant / auparavant.

Passé composé : Ce qui a été accompli (ou non), les événements survenus.

Imparfait : Les situations en cours, les circonstances, le cadre, le décor.

³³ Les ouvrages chinois introduisent aussi l'emploi « si + imparfait » et « si + passé composé » qui n'ont plus la valeur du passé. Nous ne le étudierons pas ici.

Ces deux grammaires utilisent les formules *action accomplie* et *action en cours* pour mettre en contraste le passé composé avec l'imparfait. *GPT* adopte des expressions plus concrètes, par exemple, *les événements survenus, les situations en cours*. Elle fait remarquer encore la possibilité de *ce qui n'a pas été accompli*. Une action offre deux possibilités : on a fait quelque chose ; On n'a pas fait quelque chose. Cette dernière est souvent négligée par les autres grammaires. *GPT* est la seule grammaire à traiter ce point, qui nous paraît intéressant à conserver.

Afin de mieux faire comprendre l'utilisation des deux temps, les auteures de *GPT* comparent deux cas où acteurs et verbes sont mis dans deux situations demandant l'une le passé composé, l'autre l'imparfait pour que les apprenants ne soient pas troublés par le sémantisme du verbe. Une des auteures nous a expliqué avoir fait ce type d'exercice après qu'un étudiant étranger lui a dit : « le verbe tomber ne peut pas se mettre à l'imparfait, parce que tomber ne dure pas ».

En voici des exemples :

Quand son maître l'a appelé, le chien a aboyé.

- *Les aboiements ont commencé au moment de l'appel du maître.*

Quand son maître l'a appelé, le chien aboyait.

- *Le chien était déjà en train d'aboyer au moment de l'appel du maître. (GPT, 2014 : 210).*

Il s'agit donc de deux scénarios différents : pour le premier, en entendant l'appel de son maître, le chien a commencé à aboyer pour lui répondre ; pour le second, après avoir entendu les aboiements de son chien, le maître l'a appelé. L'exercice comporte une dizaine de cas qui permettent de distinguer les deux scénarios.

2) Une action qui dure ou pas

Extraits 37 :

FPG (1987 : 111) :

Le passé composé présente l'action, comme très brève, comme durant un certain temps.

L'imparfait présente l'action comme en train de se dérouler à un moment du passé.

FGF (2015) :

Le verbe au passé composé exprime une action d'une durée qui a des limites.

Le verbe à l'imparfait donne des précisions sur les circonstances.

GÉF (2017 : 408)

Le passé composé indique une action qui dure dans une certaine durée dont le début et la fin sont précis.

L'imparfait indique une action qui dure, mais le début et la fin sont imprécis.

Selon ces trois grammaires, le passé composé indique une action durant dans un temps précis. *FPG* (1987 : 111) précise deux cas :

- un moment très bref, par exemple, « Hier, je suis sorti à 7 heures. » ;
- une certaine durée, par exemple, « Hier, j'ai lu pendant deux heures. ».

Il nous semble judicieux de présenter à l'apprenant ces deux possibilités. Nous estimons pourtant essentiel de montrer que, comme le font *GEE* et *GPT* (voir extraits 36), *le passé composé indique une action accomplie [...]*, ce qui est plus clair que l'expression *une action durant un certain temps*.

La description relative à l'imparfait dans *GÉF* révèle une différence par rapport au passé composé : le début et la fin de l'action sont imprécis. *GEE* applique l'expression *une action en cours* qui est en contraste avec *une action accomplie en un instant*. *FGF* n'évoque pas la question de durée de l'imparfait. *FPG* ne fait pas non plus référence à une action durant, mais à *l'action comme en train de se dérouler à un moment du passé*, ce qui permet de faire une distinction avec le passé composé. Cette description est accompagnée de l'exemple suivant : *J'étais sur le quai (elle est dans le train, le train est parti)* (*FPG*, 1987 : 112). L'auteure ajoute un commentaire : *Le fait Le train est parti sert de simple repère ; il ne marque pas la fin de l'action.* (*Ibid.*).

Par ailleurs, *FPG* fait la distinction entre les verbes marquant une action qui ne dure pas et les verbes marquant une action qui dure. L'auteure indique des verbes de mouvement qui seront le plus souvent au passé composé, par exemple, *sortir, partir, arriver, entrer, s'asseoir, se lever, tomber*. Elle signale d'ailleurs que ces mêmes verbes peuvent s'employer également à l'imparfait pour les raisons suivantes :

- *Lorsqu'ils servent de cadre à une autre action qui ne dure pas plus longtemps que la première* (*FPG*, 1987 : 112)

Par exemple, il est impossible de dire *Je sortais quand il a mangé*, mais possible de dire *Je suis sorti quand il mangeait*. Pourtant, il n'est pas toujours évident de mesurer la durée de deux actions. Cette description n'explique pas véritablement l'emploi de l'imparfait et peut donner à l'apprenant l'impression que l'action qui dure plus longtemps s'emploie à l'imparfait.

- *Lorsqu'on veut souligner l'importance d'un fait et le présenter comme s'il durait.* (*Ibid.* : 113).

Comme l'indique l'auteure, dans l'exemple, *Ce jour-là, à 8 heures, une voiture renversait le président*, il s'agit d'un emploi stylistique, hérité de la littérature, qui n'est pas assez courant.

Ces verbes marquent tous une action qui dure, mais en les employant au passé composé, on montre que l'action a duré un certain temps, une tranche de temps qu'on peut préciser. (Ibid.)

La description relève une caractéristique du passé composé : une durée qu'on peut préciser.

À noter que *FGF* présente également les verbes employés à l'imparfait et ceux au passé composé sans toutefois fournir d'explications détaillées. Le risque est alors de considérer que certains verbes (tels que être, avoir) s'emploient uniquement à l'imparfait et d'autres, toujours au passé composé (tels que *sortir, tomber*).

3) Une habitude/répétition ou une opposition

Extraits 38 :

FPG (1987 : 115) :

L'imparfait et le passé composé peuvent tous deux marquer la répétition.

L'imparfait est utilisé lorsqu'on ne précise pas pendant combien de temps l'action s'est répétée. Si la durée pendant laquelle l'action s'est répétée est précisée, on a le passé composé.

GEE (2015 : 49) :

L'imparfait indique une action répétitive dont le début et la fin sont imprécis.

Le passé composé indique une action répétitive dont le début et la fin sont précis.

GÉF (2017 : 408) :

L'imparfait indique une action habituelle ou répétitive qui dure.

Le passé composé indique une action qui s'est répétée, mais elle n'est pas habituelle et ne dure plus.

FGF (2015 : 118) :

L'imparfait peut aussi exprimer des habitudes du passé.

Le passé composé indique l'action qui a mis fin à une habitude du passé.

Les descriptions ci-dessus mettent en lumière l'emploi des deux temps pour marquer une habitude ou une répétition. A ce propos, attardons-nous sur la remarque mise en parenthèses avec l'exemple suivant :

Autrefois, je regardais la télévision tous les jours. (référence vague). (FPG, 1987 : 115).

Cette remarque explique la raison pour laquelle l'habitude ou la répétition est exprimée à l'imparfait dans l'exemple. Il s'agit en effet d'une « référence vague ».

D'après Charaudeau, l'imparfait

« exprime une position de transposition du présent actuel dans un moment qui n'est pas l'actualité du sujet parlant. Mais cette position joue le rôle de *référence contemporaine* vis-à-vis des autres processus qui se situent dans le "passé", le "présent" ou l'"à venir". » (1992 : 462).

On peut alors utiliser l'imparfait dans le but de comparer une habitude au passé avec le fait actuel, comme dans l'exemple proposé dans *FGF : Avant, j'allais au bureau en voiture. (= maintenant, je ne vais plus au bureau en voiture)* (2015 : 118).

GPT prend la même idée pour introduire l'imparfait :

On utilise l'imparfait pour mettre en parallèle le passé et le présent. (2014 : 208).

Il ne suffit donc pas de présenter à l'apprenant l'emploi de l'imparfait avec des phrases isolées, telles que « Paul nageait tous les matins. », « Avant, je faisais du sport » (*GÉF*, 2017 : 408), ce qui fait peu de sens sur le plan discursif. En outre, il faut tenir compte du connecteur temporel ancré dans le passé, par exemple, *autrefois, avant*.

FPG évoque aussi ce point :

*L'action est présentée en train de se dérouler à un moment du passé pris comme repère :
Des verbes comme lire, regarder, travailler, peuvent alors se trouver à l'imparfait, mais si
on les emploie à l'imparfait, la phrase n'est pas vraiment terminée. (1987 : 114)*

La phrase « Hier, je regardais la T.V. » est donc incomplète, puisque l'on attend la suite, par exemple, « quand Pierre est arrivé. » (*Ibid.*). Comme l'indique l'auteure, « on peut donc opposer des phrases comme suit :

J'ai appris l'anglais en deux ans.

J'apprenais l'anglais quand j'ai fait la connaissance de Paul.

J'ai attendu mon fils jusqu'au soir.

J'attendais l'autobus quand l'accident s'est produit.

Hier, j'ai travaillé de 9 heures à midi.

Hier, je travaillais. Le téléphone a sonné. (Ibid.).

Une réflexion à partir de l'analyse contrastive de ce type d'exemples pourrait aider les apprenants à mieux comprendre l'emploi des deux temps du passé. L'introduction du passé composé devrait précéder celle de l'imparfait, puisque le passé composé permet le positionnement de l'imparfait.

4) Un contexte ou un événement

Extrait 39 :

GÉF (2017 : 408) :

Lorsque l'on raconte un événement passé, l'imparfait sert à expliquer ou à décrire le contexte où a eu lieu l'événement.

Le ciel était couvert, il pleuvait par moments et, de temps en temps, on voyait un éclair dans le lointain.

Lorsque l'on raconte un événement passé, le passé composé met l'accent sur l'événement lui-même.

*Le ciel s'est couvert tout à coup ; il s'est mis à pleuvoir et l'on a vu un éclair dans le lointain. (**Ibid.**).*

L'auteure résume qu'« une même action ou un même événement peut être traité comme une situation ou un événement » (**Ibid.**). Outre la question de savoir si on a affaire à une situation ou un événement, la comparaison des exemples cités par **GÉF** nous semble intéressante, en ce qu'elle pourrait déclencher chez les étudiants une prise en conscience selon laquelle « Le ciel était couvert [...] » illustre des faits simultanés et « Le ciel s'est couvert tout à coup [...] » montre des faits successifs. Dans la *Grammaire méthodique du français*, les auteurs expliquent en effet que « l'imparfait est apte à présenter des faits simultanés, à les juxtaposer, sans marquer la succession chronologique, à la différence du passé simple³⁴ » (2009 : 541) et donc du passé composé.

Afin de mieux comparer les deux temps du passé, Il nous paraît pertinent de présenter l'explication de De Salins :

« L'imparfait, par contraste avec (le passé simple ou) le passé composé, peut avoir un effet de 'ralenti' : une action, qui normalement aurait pu être à un temps de l'accompli du passé, est mise à l'imparfait comme pour donner un film en ralenti de ce qui s'est effectivement passé. » (1996 : 177).

³⁴ Le passé simple et le passé composé, dans leur opposition à l'imparfait, ayant des valeurs similaires, les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* précisent que ce qui est dit du passé simple est valable pour le passé composé.

Observons les énoncés suivants proposés par De Salins (*Ibid.*) :

(1) *Je descendais l'escalier, lui montait.*

(2) *Je suis descendue, lui montait.*

(3) *Il est monté, moi je descendais.*

(4) *Il est monté, moi je suis descendue.*

Le premier énoncé indique une simultanéité de deux actions au passé : lorsque je descendais l'escalier, il était en train de monter. Dans le deuxième énoncé, « lui » sert de toile de fond, on aura une focalisation sur « je » : je suis descendue tandis qu'il montait. La focalisation est mise sur « il » dans le troisième énoncé, alors que « je » sert de toile de fond. Cela veut dire qu'il est monté, mais moi, je descendais encore. Dans le dernier énoncé, il s'agit d'une double focalisation sur les deux actions successives : il est monté et moi, je suis descendue.

Sachant que l'imparfait ne précise pas les limites (le début/la fin) d'une action passée, cette dernière se situe tout simplement au passé et se présente dans son accomplissement (en train de se réaliser). Comme le rappelle De Salins, l'élasticité temporelle de l'imparfait lui permet de créer « une sorte de panorama, une toile de fond où se déroulent des actions passées » (De Salins, 1996 : 177). Autrement dit, l'imparfait donne « une vision continue (extensive) », là où le passé composé montre « une vision discontinue (tensive) » (*Ibid.*). En général, on ne peut pas employer l'imparfait avec un indicateur de temps qui signale le début et la fin d'une action.

En conclusion, nous constatons avec l'analyse comparée des deux points grammaticaux que les manuels chinois adoptent des descriptions grammaticales exhaustives et rigoureuses. Ce phénomène existe également dans les grammaires. L'accent est mis sur l'étude des explications morphologiques et sémantiques dont une partie est métalinguistique. Pour des apprenants débutants chinois, elles sont trop « riches » et il nous paraît indispensable de recourir à d'autres formulations plus adaptées pour eux. Il importe de prendre en considération la transposition didactique des connaissances linguistiques. Les règles doivent guider l'apprenant dans son apprentissage de la langue et lui simplifier le fonctionnement de la langue en l'insérant dans une situation réelle.

En ce qui concerne le choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait, les manuels chinois présentent en détail la règle d'emploi des deux temps, mais l'apprenant, saura-t-il distinguer de multiples actions et choisir le temps convenable dans la pratique ? Nous sommes d'avis qu'« une (bonne) règle — quand elle est bien présentée et assimilée, en tout cas — est moins une norme qui contraint, qu'un modèle qui stimule, qu'un usage en puissance qui place l'apprenant dans les conditions de son utilisation » (Defays, 2003 : 203). Dans cette perspective, la règle « Le passé

composé sert à indiquer qu'une action dans le passé ou le présent est accomplie. » (*Ici AI*, 2007 : 102) serait plus acceptable que : « Le passé composé indique une action qui est accomplie dans un temps durant jusqu'à maintenant, ou l'influence de l'action est liée au présent » (*Le français 1*, 2007 : 361).

Il nous paraît indispensable d'introduire la notion de discours pour expliquer l'utilisation du passé composé : « On utilise le passé composé pour rapporter les séquences d'événements qui forment la trame chronologique d'un récit. » (*GPT*, 2014 : 178), ce qui rend plus concrètes les descriptions telles que « On utilise le passé composé pour indiquer [...] une suite d'événements » (*Alter Ego + AI*, 2012 : 213). D'ailleurs, il est pertinent de recourir à des exemples comparatifs, tels que ceux qui sont présentés dans *GPT* et ceux proposés par De Salins, afin de conceptualiser les différences de sens dans des situations vraisemblables selon que l'on emploie le passé composé ou l'imparfait. Des exemples proches de la vie quotidienne de l'apprenant constituent également un choix judicieux, par exemple, « Quand vous étiez enfant, vous suciez votre pouce ? Vous pleuriez facilement ? » (*GPT*, 2014 : 204), ce qui l'aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'imparfait que la description « L'imparfait indique des actions ou des faits répétitifs ou habituels dans le passé. » (*GMF*, 2008 : 143 ; *GDF*, 2009 : 277 ; *GEE*, 2015 : 48).

Par ailleurs, afin d'offrir aux étudiants chinois un étayage grammatical, nous pouvons proposer des comparaisons entre le français et le chinois (ou l'anglais). Concernant les adjectifs possessifs, dans le cas d'un seul possesseur, à la différence du français, les possessifs en chinois et en anglais s'accordent en genre avec le possesseur. Dans le cas de plusieurs possesseurs, en français, ils ne s'accordent qu'en nombre ; en anglais, on ne distingue pas le genre des possesseurs ; en chinois, ils s'accordent toujours en genre et en nombre avec les possesseurs. Il serait judicieux de recourir à cette comparaison pour aider les étudiants chinois à comprendre la règle de l'accord des possessifs en langue française. À noter qu'il ne suffit pas de fournir simplement une traduction en chinois, puisque dans certains cas, les possessifs peuvent être supprimés. L'enseignant doit rajouter les possessifs pour bien comprendre les phrases à comparer. Dans l'ouvrage chinois *GMF*, l'auteur nous donne de bons exemples des équivalents en chinois qui signifie le sens « accompli » (« yi jing », « guo », « le »), qui marquent une habitude ou une répétition « chang chang / jing chang (souvent) », « yi zhi (toujours) », qui exprime une simultanéité « zai / zheng zai (en train de) », « zhe (qui marque une action durant) ».

Une autre remarque est le fait que les auteurs chinois introduisent tous les emplois courants et aussi particuliers du point grammatical en une seule présentation. Cela induit que l'apprenant étudie

certains emplois qui ne sont pas de son niveau mais d'un niveau plus avancé. Le débutant n'arrive pas à mettre en pratique ce qu'il a appris. Cette caractéristique rend moins pédagogiques les ouvrages de grammaire chinois qui servent plutôt de référence. Il est nécessaire d'écrire une grammaire pour les apprenants chinois niveaux A1-B1 ou même A1-A2. Quant aux manuels chinois, la grammaire est isolée des autres contenus. Or, il ne suffit pas de décrire la grammaire, mais aussi de concevoir des démarches et des activités destinées à la compréhension et à l'appropriation.

Chapitre 6 Comparaison des démarches, exercices et activités

Ce chapitre est consacré à la comparaison des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les ouvrages de FLE chinois et français que nous avons retenus. Nous analyserons les démarches, les exercices et les activités proposés dans les manuels et les grammaires à partir des deux exemples que nous avons étudiés, à savoir les adjectifs possessifs et le choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait. Cette analyse nous conduira à formuler des propositions pour une évolution de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française en contexte universitaire chinois.

6.1 Dans les manuels chinois et français

Les manuels chinois adoptent tous la démarche déductive et les mêmes étapes d'apprentissage (règle - dialogue/texte - exercices). Nous y observons des exercices structuraux, des exercices à trous ainsi que des exercices de traduction thème/version. *Cours de français 1* propose encore une dictée dans chaque leçon. Les manuels français, quant à eux, recourent à la démarche inductive et à la conceptualisation. Ils comportent trois types d'exercices formels courants : exercices à trous, ceux de transformation et ceux de substitution.

Nous allons procéder à une analyse plus fine des deux points grammaticaux afin d'examiner d'abord les démarches et ensuite l'appropriation à partir des exercices formels, des exercices en contexte et des activités de communication.

6.1.1. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs

• Démarche déductive

Les adjectifs possessifs sont introduits dans *Le français 1* et *Cours de français 1*. Ces deux manuels sélectionnent respectivement deux dialogues contenant des possessifs. Voici les formes présentées :

- *Le français 1* (leçon 8 *Faire du rangement*, voir annexe 2) :
mon sac/disque, ta classe, ton lit/bureau/cours, mes cahiers/livres/revues/affaires.
- *Cours de français 1* (leçon 14 *Je suis le cadet*, voir annexe 3) :
ma sœur, mon frère, mes parents/grands-parents, ta nièce, ton neveu, tes parents, sa femme, son mari/père, leurs petits-enfants, votre visite.

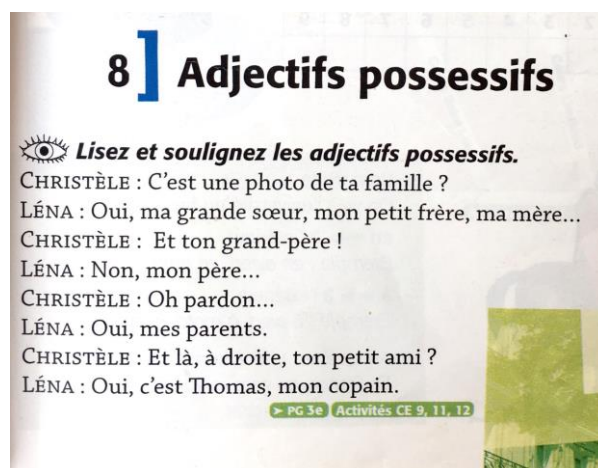
Le français montre la relation d'appartenance entre des personnes et des choses, alors que *Cours de français* illustre la relation seulement entre des personnes. Ce dernier manuel expose plus de possessifs que le précédent, mais il manque encore *ses, notre, nos, vos, et leur*. Il n'y pas d'exemple

concernant le changement de forme devant un mot commençant par une voyelle. Par ailleurs, il n'existe pas d'activité organisée pour travailler les dialogues ou textes.

- **Démarche inductive**

- 1) *Ici A1*

Les adjectifs possessifs sont présentés dans l'unité 2 intitulée « À la découverte des rues ». Une activité d'observation est basée sur un dialogue transcrit.



Extrait 1 : *Ici A1* (2007 : 27) - adjectifs possessifs

Les adjectifs possessifs sont présentés dans l'unité 2 intitulée « À la découverte des rues ». Une activité d'observation est basée sur la transcription d'un dialogue. Selon le guide pédagogique, « Il s'agit d'un exercice de repérage des adjectifs possessifs dans une situation de la vie quotidienne. C'est la première étape de découverte de la structure. » (*Guide pédagogique, Ici A1, 2007 : 29*). Le dialogue contient les possessifs pour les première et deuxième personnes : *ma mère/grande sœur, mon petit frère/père/copain, mes parents, ta famille, ton grand-père/petit ami*. Les exemples *ma grande sœur, mon petit frère* et *mon petit ami* introduisent respectivement un adjectif pour bien montrer que le possessif change avec le genre du mot.

Un tableau avec toutes les formes des possessifs se trouve dans la colonne *Outils* de la page suivante, pour que l'enseignant puisse faire une démarche inductive avec les apprenants. Les étapes ne sont pas précisées dans le guide pédagogique.

Adjectifs possessifs		
Personne	Singulier	Pluriel
Je	mon livre ma chemise mon_ amie	mes { livres chemises amies
Tu	ton livre ta chemise ton_ amie	tes { livres chemises amies
Il Elle On	son livre sa chemise son_ amie	ses { livres chemises amies

Remarque :
Ma + mot féminin avec voyelle ou avec h muet = mon
Exemples : mon amie / mon habitation

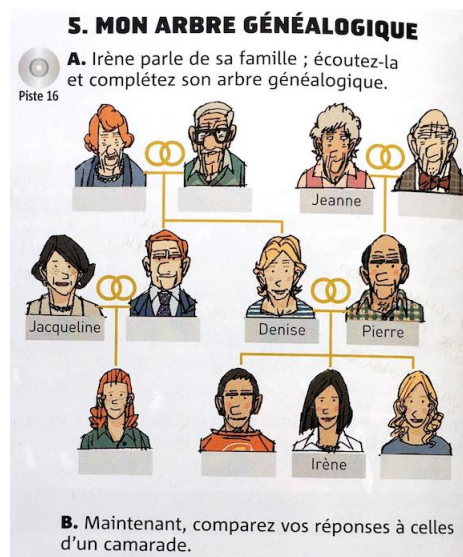
vingt-neuf / 29

Extrait 2 : Ici A1 (2007 : 29) - tableau récapitulatif des adjectifs possessifs

Les liaisons sont bien notées dans le tableau avec la remarque indiquant le changement de forme : « Ma + mot féminin avec voyelle ou avec h muet = mon » (*Ibid.* : 29). Le précis grammatical le mentionne à nouveau et plus longuement : « Au féminin singulier, les adjectifs possessifs *ma, ta, sa* deviennent *mon, ton, son* devant un nom et un adjectif commençant par une voyelle. Exemple : mon école, mon ancienne voiture. » (*Ibid.* : 9). Il est regrettable qu'il n'y ait pas d'enregistrement.

2) *Nouveau Rond-Point A1-A2*

Dans l'unité 3 « Points communs », les adjectifs possessifs sont introduits dans l'activité suivante :



Extrait 3 : Nouveau Rond-Point A1-A2 (2012 : 34) - adjectifs possessifs

Les apprenants sont amenés à compléter un arbre généalogique à partir d'une activité de compréhension orale. Ils découvrent en premier lieu les possessifs à l'oral. L'image révèle tous les

membres de la famille ainsi que leur relation. Dans le guide pédagogique (2011), les auteurs précisent le déroulement de l'activité :

A. « Avant de soumettre la compréhension à vos élèves, demandez-leur de regarder attentivement le schéma de l'arbre généalogique de l'activité 5 et expliquez-leur que c'est Irène qui parle de sa famille dans l'enregistrement. ».

L'enseignant peut montrer Irène sur l'image et demander comment s'appellent son père et sa mère, pour que les apprenants comprennent qu'il faut écrire un prénom en dessous de chaque personnage.

B. « Une fois l'audition faite, demandez à vos élèves de comparer leurs réponses avec celles d'un camarade ; repassez l'enregistrement s'ils le jugent nécessaire et élaborer les réponses finales avec eux. ».

Les concepteurs préconisent donc ici une entrée communicative qui privilégie le sens. Vient ensuite la systématisation de la morphologie des adjectifs possessifs (en l'occurrence utilisés par Irène).

D'après le guide pédagogique, à l'aide du tableau en bas de la même page ainsi que du précis de grammaire dans le livre de l'élève, l'enseignant amène ses apprenants à conceptualiser l'emploi des possessifs.

LES POSSESSIFS ET LES LIENS DE PARENTÉ	
mon père ma mère	mes parents
ton frère ta sœur	tes frères et sœurs
son grand-père sa grand-mère	ses grands-parents
leur fils leur fille	leurs enfants

Extrait 4 : Nouveau Rond-Point A1-A2 (2012 : 34) - tableau récapitulatif des adjectifs possessifs

Le tableau synthétise les mots selon le singulier et le pluriel en soulignant les possessifs, ce qui permet de mettre en évidence la règle d'accord. Il est à regretter que la marque de la liaison ne soit pas notée dans le tableau pour « leurs enfants ». Après l'exercice, il est proposé de dresser un lexique assez complet des liens de parenté. Les apprenants peuvent choisir d'autres personnages pour décrire le même arbre généalogique.

3) *Alter Ego + AI*

POINT Langue → p. 207

Les adjectifs possessifs

a) Complétez le tableau avec les adjectifs possessifs.

	Singulier		Pluriel
	Masculin	Féminin	Masc./Fém.
(je)	mon père	... tante	... grands-parents
(tu)	... oncle	... mère	tes enfants
(il/elle)	... frère	sa sœur	ses parents
(nous)	notre fils	notre fille	nos enfants
(vous)	votre frère	... sœur	... parents
(ils/elles)	leur fils	leur fille	... enfants

Attention ! Mon amie, ton amie, son amie.
Mon / ton / son + nom féminin qui commence par une voyelle.

b) Complétez.

Un possesseur	
Franck Kassovitz et ... fils Florian	→ ... + nom masculin
Franck et ... femme Sonia	→ ... + nom féminin
Sonia et ... nièces Marion et Camille	→ ... + nom pluriel
Deux ou plusieurs possesseurs	
Franck, Sonia et ... fils Florian	→ ... + nom singulier
Laure, Philippe et ... filles, Marion et Camille	→ ... + nom pluriel

→ S'exercer n° 14 et 15 | p.77

Extrait 5 : *Alter Ego + AI* (2012 : 71) - adjectifs possessifs

Selon le guide pédagogique, l'encadré ci-dessus « permet de conceptualiser l'usage des adjectifs possessifs » (*Guide pédagogique, Alter Ego + AI*, 2012 : 72). L'étape a) consiste à compléter les tableaux à partir des éléments figurant dans le dialogue travaillé au sujet de « Parler de sa famille » (voir annexe 4). L'étape b) « permet de vérifier les acquis concernant la troisième personne du singulier et du pluriel » (*Ibid.*). Les auteurs précisent la modalité du travail : « Faire faire l'activité individuellement, puis mise en commun en grand groupe. » (*Ibid.*). La règle est présentée dans le précis grammatical. Mis à part « leurs deux filles », il n'existe pas d'exemple pour le pluriel, ce qui peut paraître limité pour construire la règle. Les auteurs expliquent le changement de forme devant un nom féminin commençant par une voyelle, mais sans évoquer le cas de l'adjectif.

4) *Saison AI+*

8 Observez ces phrases.

Ça se passe bien avec **tes** nouveaux voisins ?

Elle ressemble à **ma** sœur Juliette.

Il est drôle avec **ses** chemises à fleurs !

Et **leur** père, il est blond aussi ?

a. D'après vous, parmi les mots en gras, lesquels sont au féminin ?

Lesquels sont au masculin ? Comment le savez-vous ?

b. Parmi les mots en gras, lesquels sont au pluriel ?

Comment le savez-vous ?

c. On utilise *tes* quand on s'adresse à quelqu'un à qui on dit « tu ».

Et pour *ma*, *ses*, *leur* ?

► les adjectifs possessifs → Vérifiez et exercez-vous : 7-8 p. 47

► venir → Précis p. 198

Extrait 6 : Saison A1+ (2015 : 45) - adjectifs possessifs

Dans *Saison*, l'observation se trouve toujours à la fin de chaque séquence et se réalise de la même manière. Elle s'appuie sur des phrases extraites du document travaillé. Une série de questions oriente la réflexion sur la forme et le fonctionnement du point de grammaire. Concernant les adjectifs possessifs, la première question vise à faire différencier la forme féminine de la forme masculine. La seconde permet d'identifier le pluriel. À partir de ces questions, l'apprenant réfléchit au choix du genre et du nombre des possessifs.

Le guide pédagogique propose trois parcours linguistiques possibles pour aborder ce type d'activités. Le « parcours découverte » consiste à émettre des hypothèses et à réfléchir aux questions. L'enseignant vérifie ensuite les réponses. Le « parcours avec exercices » comprend la réflexion, la vérification et les exercices. Le « parcours avec règle » sollicite encore la règle résumée dans la rubrique grammaire : « L'enseignant propose d'aller encore plus loin dans la découverte pour sécuriser l'apprenant en lui donnant assez vite les règles de fonctionnement et la possibilité de réaliser des exercices de systématisation » (*Guide pédagogique, Saison A1+, 2015 : 8*). C'est à l'enseignant de décider s'il est nécessaire d'annoncer la règle.

Les adjectifs possessifs sont introduits dans une séquence intitulée « Maud et ses nouveaux voisins » (voir annexe 5). Dans l'étape de « Vérifiez vos réponses », la réponse à la première question est formulée ainsi :

« a. *Tes* et *leur* sont au masculin parce que les noms qui les suivent sont au masculin.

Ma et *ses* sont au féminin parce que les noms qui les suivent sont au féminin. » (*Ibid.* : 47)

Clairement formulée, la réponse cherche à lever une des confusions fréquentes des apprenants à propos des possessifs, qu'ils ont tendance à relier non pas au nom qui suit mais au possesseur. Pourtant, avec l'exemple « Elle ressemble à ma sœur Juliette. », on ne peut pas vérifier si « ma » prend la forme de « sœur » ou celle du possesseur « Elle ». Par ailleurs, il manque d'exemple pour illustrer « ses » au masculin.

La réponse à la deuxième question est que « b. *Tes, ses* sont au pluriel parce qu'ils portent un *s* ». (*Ibid.*) nous semble peu convaincante au plan pédagogique. Elle ne révèle pas la raison pour laquelle « tes » et « ses » sont au pluriel. La dernière question a pour but de déclencher la prise de conscience selon laquelle les possessifs s'accordent en personne avec le possesseur. La réponse donnée est pertinente : « c. On utilise *tes* quand on s'adresse à quelqu'un à qui on dit *tu* ; *ma* fait référence à *je*, *ses* à *il* ou *elle* ; *leur* à *ils* ou *elles*. » (*Ibid.*).

5) *Cosmopolite A1*

Les adjectifs possessifs (1) pour parler de sa classe de français

Relisez la conversation [doc. 2]. Complétez.

Possesseur	Nom singulier	
	Masculin	Féminin
[je]	mon professeur	...
[tu]	ton ami	...
[il] [elle]	...	...
[nous]	...	...
[vous]	...	...
[ils] [elles]	leur camarade	

Les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels pour exprimer la possession

Relisez l'activité 6. Complétez.

Possesseur	Nom singulier		Nom pluriel
	Masculin	Féminin	Masculin / Féminin
[je]	...	...	mes enfants
[tu]	ton frère	ta sœur	tes enfants
[il/elle]	son oncle	sa tante	...
[nous]	...	...	...
[vous]	votre mère d'accueil	-	...
[ils/elles]	leur famille d'accueil		...

Extraits 7 et 8 : *Cosmopolite A1* (2017 : 29 ; 57) - adjectifs possessifs (1)& (2)

Cosmopolite est le seul manuel qui introduit les adjectifs possessifs en deux leçons dont la première traite le singulier et la deuxième ajoute le pluriel. Le premier encadré est basé sur une conversation via SMS présentée authentiquement sur l'écran du téléphone portable (voir annexe 6). Les énoncés contiennent tous les possessifs nécessaires pour compléter le tableau. Le remplissage de l'autre tableau prend appui sur les phrases provenant de l'activité précédente (voir annexe 7). Ces deux encadrés visent respectivement à conceptualiser l'emploi des adjectifs possessifs pour parler de sa classe de français et pour exprimer la possession.

Le guide pédagogique donne des indications très précises sur le déroulement du travail.

- Pour la première activité (extrait 7)

« – Faire observer le tableau et faire réaliser l’activité seul.

– Faire comparer les réponses par deux avant de procéder à la mise en commun en groupe classe. Reproduire le tableau et demander à un apprenant d’aller le compléter. La classe valide les réponses.

– Encadrer les adjectifs possessifs en suivant le code couleur adopté avec la classe pour distinguer le masculin et le féminin. Souligner les noms qui les suivent. Faire dire que³⁵ pour choisir les adjectifs possessifs, on prend en compte le possesseur et le genre du nom devant lequel ils se trouvent. » (*Guide pédagogique, Cosmopolite A1*, 2017 : 34)

Les auteurs précisent la modalité du déroulement de chaque étape. Les deux premières étapes ont pour but de faire récupérer les formes dans le tableau. Les apprenants y jouent un rôle principal : ils travaillent individuellement et vérifient collectivement les réponses. La dernière consiste à faire induire la règle : d’abord faire distinguer le genre des possessifs et puis faire découvrir la règle d’accord. L’enseignant est ainsi bien guidé pour aborder l’activité en classe. La formule « Faire dire que » est indicative d’un ancrage dans une démarche inductive. Ce type de consignes traduit la démarche inductive dans laquelle les concepteurs s’inscrivent.

- Pour la deuxième activité (extrait 8)

« – Faire observer le tableau aux apprenants et notamment les trois entrées des colonnes (*possesseur, nom singulier, nom pluriel*). Les adjectifs possessifs singuliers ont été étudiés dans le Dossier 1, leçon 5. Il s’agit donc ici, d’un rappel. La nouveauté concerne les adjectifs possessifs pluriels.

– Faire compléter le tableau par deux à partir des phrases de l’activité 6. Si le tableau n’est pas projeté, le recopier.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : compléter le tableau sous la dictée des apprenants après validation par la classe. Suivre le code couleur suivant pour distinguer les adjectifs possessifs (bleu pour le singulier masculin, rouge pour le singulier féminin, jaune pour le singulier masculin-féminin, et vert pour le pluriel).

– Pour faciliter la mémorisation des adjectifs possessifs, proposer aux apprenants de les répéter ainsi, tout en articulant : *mon, ton, son ; ma, ta, sa ; notre, votre, leur ; nos, vos, leurs*. Faire répéter plusieurs fois, en accélérant. » (*Ibid.* : 70)

³⁵ Nous l’avons mis en gras.

Les auteurs signalent l'observation des entrées des colonnes du tableau, ce qui d'après nous, constitue une sensibilisation à la relation de possession. Comme dans la première activité, il est également proposé de distinguer les possessifs selon le genre et le nombre avec différentes couleurs. La méthode *Cosmopolite A1* utilise la « grammaire en couleur », approche réflexive et ludique créée par Maurice Laurent (2004 ; 2009). Étant donné que les apprenants ont déjà travaillé sur la règle d'accord, il s'agit ici d'étudier les formes au pluriel. Le phénomène de la liaison n'est pas évoqué, mais dans l'activité 6, il y a le mot « enfants » au pluriel que les apprenants vont répéter avec un possessif. La liaison sera de fait abordée à travers cet exemple. Nous constatons ainsi une progression spiralaire de l'apprentissage des possessifs. Les auteurs tiennent encore compte de la mémorisation des possessifs. Le changement de forme est présenté dans le précis de grammaire à la fin du livre.

À travers l'analyse de la présentation des adjectifs possessifs, nous constatons que les manuels chinois ne présentent ni discours pédagogique relatif aux étapes à suivre, ni activité favorisant la construction et la compréhension des règles. La didactisation est absente, comme si l'apprentissage allait de soi. Quant aux manuels français, *Ici* propose une étape de découverte fondée sur un dialogue ; *Nouveau Rond-Point* présente une activité de compréhension orale portant sur une illustration ; *Alter Ego +* et *Cosmopolite* recourent à des tableaux pour compléter les possessifs ; *Saison* conçoit des questions qui orientent la réflexion. Ils adoptent une démarche inductive qui amène les apprenants à la découverte et à la réflexion de l'emploi du point grammatical ciblé. Il est demandé à l'enseignant d'aider les apprenants à formuler les règles, autre indice de ce type de démarche.

Au-delà de cette distinction entre manuels chinois et français concernant le type de démarche adoptée, examinons à présent les exercices et les activités mis en place dans les manuels pour faire approprier les adjectifs possessifs. Il est à noter que le cahier d'activités de *Nouveau Rond-Point A1-A2* ne contient aucun exercice des adjectifs possessifs.

• Exercices formels

Le français et *Cours de français* comprennent des exercices structuraux :

Extrait 9

5) *Adjectifs possessifs*

- *Est-ce ton sac ?*

- *Oui, c'est mon sac.*

Non, ce n'est pas mon sac, c'est son sac.

Est-ce ta voiture ?

Est-ce votre amie ?

Est-ce votre professeur de français ? [...] (Le français I, 2007 : 147)

Extrait 10

XVII. Écoutez et répondez avec un adjectif possessif.

Ex : Tu vas nous raconter ta visite en Chine ?

- Oui, je vais vous raconter ma visite en Chine. (Cours de français I, 2004 : 153)

Il est demandé aux apprenants de répondre aux questions totales avec l'utilisation des possessifs. Le deuxième exercice ajoute l'écoute et nécessite une compréhension orale des phrases. Ce type d'exercice est répétitif et artificiel. Dans la communication réelle, on dirait « oui » ou « non » au lieu de répondre par une phrase complète.

L'exercice suivant est la répétition du modèle :

Extrait 11

IV Faites des phrases selon l'exemple.

Exemple : professeurs (je) — Voici (voilà) mes professeurs.

livre (tu)

jardin (nous)

journaux (je)

[...]

Exemple : professeurs (je) — Ce sont mes professeurs.

parents (ils)

stylos (vous)

crayons (nous)

[...] (Cahier d'exercices, Le français I, 2011 : 33-34)

À partir des objets possédés (ou des personnes) et des possesseurs, les apprenants doivent choisir les possessifs et utiliser les présentatifs « Voici/Voilà... » et « Ce sont... » pour former des phrases³⁶.

³⁶ La différence entre « voici » et « voilà » n'est pas explicitée.

Nous observons encore un exercice de traduction :

Extrait 12

III. Traduisez en français les mots entre parenthèses :

1. (她的 ta de) _____ frère aîné
 2. (他们的 ta men de) _____ architecte
 3. (我们的 wo men de) _____ bureaux
 4. (你的 ni de) _____ amie
 5. (他的 ta de) _____ carte d'étudiant
- [...]
10. (您的 nin de) _____ camarades (*Cours de français 1*, 2004 : 148)

Les mots en chinois indiquent la personne et le sexe du possesseur. Dans l'exemple 1, « ta » est la troisième personne destinée à la femme ; dans l'exemple 5, « ta » est la troisième personne destinée à l'homme. En les traduisant en français, les apprenants peuvent se rendre compte que les possessifs prennent le genre de l'objet (ou de la personne) possédé et non celui du possesseur.

Les exercices suivants sont assez semblables :

Extrait 13

1. Mettez un adjectif possessif devant les mots suivants.

- | | | |
|------------------|---------------|--|
| livres | sœur | maman |
| professeur | femme | appareil |
| filles | famille | classe |
| téléphone | jardin | amies (<i>Le français 1</i> , 2007 : 148) |

Extrait 14

17 Associez l'adjectif possessif qui conviendra à chaque nom.

mes -ma -mon

- a. voisines
- b. appartement
- c. maison
- d. amis
- e. amie
- f. chambre (*Cahier d'activités, Saison A1+*, 2014 : 29)

Pour le premier exercice, étant donné l'absence d'indication sur le possesseur, plusieurs formes sont possibles, par exemple, *mes livres, tes livres, ses livres*, mais la consigne demande de mettre un seul adjectif possessif. Il est nécessaire de préciser qu'il existe plusieurs possibilités. Le deuxième exercice est relativement plus simple. Il suffit de choisir la forme convenable parmi « mes », « ma » et « mon » selon les mots donnés. L'exemple « amie » nécessite un changement de forme.

Plusieurs manuels adoptent les exercices à trous :

Extrait 15

V. Complétez avec un adjectif possessif :

1. Il prend ____ petit déjeuner à 7h30.

2. Colette nous présente ____ amie chinoise.

[...]

8. Catherine est mariée, elle a deux enfants. ____ mari Eric travaille dans une société. ____ fils a 8 ans et ____ fille en a 6. ____ enfants adorent la musique. Catherine et Eric aiment bien ____ enfants et ____ famille. (Cours de français 1, 2004 : 149)

Extrait 16

3. Complétez.

1. Elle habite avec son père, _____ mère, _____ sœur et _____ grands-parents.

2. Ils invitent leur famille, _____ amis, _____ collègues et _____ professeurs.

[...]

6. Tu préfères voyager avec tes parents, _____ sœur ou _____ frère ? (Cahier d'activité, Cosmopolite A1, 2017 : 32)

Ces exercices visent à travailler la forme. Les apprenants ont à compléter des phrases isolées avec les possessifs convenables. Le premier exercice contient encore un petit texte. Le deuxième exercice comprend uniquement les exemples illustrant la relation entre personnes.

• Exercices en contexte

Les exercices suivants sont introduits en contexte :

Extrait 17

9. Complétez par les adjectifs possessifs *ma, votre, ton, tes, son*.

1. - Quelle est _____ nationalité ?

- Je suis arménienne et vous ?

- Je suis suédoise mais _____ famille habite en France.

[...]

4. *C'est mon voisin. _____ appartement est très grand. (Cahier d'exercices, Ici A1, 2008 : 15).*

Extrait 18

14. *Complétez avec les adjectifs possessifs mon/ma/mes - ton/ta/tes - notre/nos - votre/vos.*

1. *Jérôme présente sa famille*

Moi, je m'appelle Jérôme et ... femme, Sylvie. J'ai trois enfants : ... fils s'appelle Thomas et ... fille s'appellent Cécile et Pauline.

[...]

5. *Béatrice répond à des questions sur sa famille. [...]* (Alter Ego + A1, 2012 : 77).

Ici propose de compléter des dialogues en sélectionnant un des adjectifs possessifs précisés dans la consigne. D'après son guide pédagogique, « c'est un exercice d'application à faire de préférence dans la classe, juste après l'étape de repérage » (Guide pédagogique, Ici A1, 2007 : 30). Alter Ego + fournit trois petits textes et deux dialogues à compléter par les apprenants. Chaque exemple comporte un contexte à propos de la famille, comme Claire pose des questions à un ami sur sa famille, Maxime parle à Leila et Ali de leur famille. Le choix des possessifs nécessite donc une prise en compte des énoncés contextualisés. Par ailleurs, le deuxième exercice ne comprend que les possessifs qui indiquent le lien personnel, alors que dans le premier exercice, il existe des possessifs qui marquent la relation entre le possesseur et l'objet possédé.

Examinons deux exercices accompagnés d'images :

Extrait 19

5. *Complétez les légendes des photos avec son, sa, ses, leur, leurs.*

1. *Suzon à trois ans avec chat.*

2. *Charles et Sonia avec enfants Éva et Noé.*

[...]

8. *Papi André avec tous petits-enfants. (Cahier d'activités, Alter Ego + A1, 2012 : 40)*

Extrait 20

V Décrivez les images avec des adjectifs possessifs.

1. Cette chambre est à moi. Dans ____ chambre, il y a ____ lit, ____ chaises, ____ photos.
2. Voici le bureau de Sophie. Sur ____ bureau, il y a de tout : ____ crayons, ____ journaux, ____ cassette, ____ téléphone.
3. Sur cette photo, vous voyez Pierre qui est à côté de moi. Pierre est ____ mari. Vous voyez aussi ____ parents, ____ fils et ____ filles.
4. Ce sac est à toi ? Quel désordre ! Dans ____ sac, ce sont ____ livres, ____ cahier, ____ dictionnaire, ____ stylos, ____ tasse et ____ revue chinoise. (Cahier d'exercices, *Le français 1*, 2011 : 34-35)

Les apprenants ont à compléter les descriptions des images avec les adjectifs possessifs qui conviennent. Le premier exercice contient des phrases isolées. Le deuxième comporte des textes fabriqués. Dans certains cas, il est possible d'employer des articles. Par exemple, « Dans sa chambre, il y a un/son lit, des/ses chaises, des/ses photos. ». Dans la dernière description, le début « Ce sac est à toi ? Quel désordre ! » a peu de lien avec le reste du texte, ce qui manque de cohérence textuelle. On dirait plutôt « il y a des livres, un cahier, etc. ». Il vaut mieux sélectionner des énoncés naturels qui correspondent à une vraisemblance pragmatique.

Les exercices suivants concernent la relation de parenté :

Extrait 21

5. Complétez les phrases suivantes avec un adjectif possessif et un nom.
 - 1) Le père de père est
 - 2) La fille de mère est

[...]

- 8) Le frère de mère est (Le français 1, 2007 : 149)

Extrait 22

2. Soulignez la réponse correcte.

Exemple : C'est la sœur de ma mère. — C'est ma tante / ma cousine.

 1. C'est le frère de mon père. — C'est mon grand-père / mon oncle.
 2. Ce sont les enfants de ma tante. — Ce sont mes cousins / mes frères.

[...]

- 6. Ce sont les filles de mon oncle. — Ce sont mes cousines / mes cousins. (Cahier d'activité, *Cosmopolite A1*, 2017 : 32)

L'emploi des adjectifs possessifs est mis en lien avec le lexique des liens de parenté. La consigne du premier exercice est assez métalinguistique. Aucun exemple n'est donné. Il existe plusieurs réponses possibles, par exemple, *le père de mon/ton/son père*. Afin de concrétiser ce choix, il vaut mieux préciser la personne. Comparativement, l'exercice proposé par *Cosmopolite* est plus simple que le premier : il suffit de choisir la bonne réponse.

Notons un exercice sur la formation des phrases. Il relie morphologie et syntaxe :

Extrait 23

5. *Imaginez la question.*

Exemple : Où habite ta famille ? Ma famille habite à Londres.

1. ? *Non, j'habite loin de mes parents.*

2. ? *Oui, ma sœur et mon cousin étudient le français.*

[...]

6. ? *Leur grand-mère a 75 ans. (Cahier d'activité, Cosmopolite A1, 2017 : 33)*

Les adjectifs possessifs sont mis en relation avec l'interrogation. Il s'agit à la fois de former des questions et de sélectionner les possessifs convenables en fonction des réponses données dans l'exercice.

L'exercice suivant se base sur des situations :

Extrait 24

6. *Complétez les annonces avec les adjectifs possessifs qui conviennent.*

[...]

J'ai dix ans ! Tu es invité (e) à anniversaire,

dimanche à 15h30 !

Viens avec CDs, on va danser !

Laëtitia

12 rue du Petit-Pont - 92330 Sceaux (Cahier

d'activités, Alter Ego + A1, 2012 : 40-41)

Il y a quatre annonces différentes qui concernent respectivement une nouvelle émission, une soirée, une fête de naissance et une invitation d'anniversaire. Les apprenants sont amenés à compléter les énoncés contextualisés avec les possessifs qui conviennent, ce qui permet de travailler autant sur la forme que sur le sens.

• Activités communicatives

Trois manuels présentent des activités communicatives similaires :

Extrait 25

XVIII. Imaginez les dialogues :

1. *Parlez de votre famille.*

2. *Je vais chez mes grands-parents ce week-end. (Cours de français 1, 2004 : 155)*

Extrait 26

7. *Dessinez votre arbre généalogique et présentez votre famille à votre voisin(e). Si possible, apportez une photo de votre famille en classe. (Alter Ego + A1, 2012 : 71)*

Extrait 27

1. *Observez votre arbre généalogique et présentez votre famille.*

a. *Présentez vos parents.*

b. *Présentez vos frères(s) et sœur(s) : prénom, situations de famille, enfants.*

Exemple : Ma mère s'appelle Clara. (Cahier d'activité, Cosmopolite A1, 2017 : 32)

La première activité demande d'inventer les dialogues : l'un est au sujet de l'introduction de la famille ; l'autre prend le contexte *Je vais chez mes grands-parents ce week-end*. Il n'y a pas d'indication supplémentaire. Les deux autres activités consistent aussi à présenter la famille : celle d'*Alter Ego +* invite chaque apprenant à dessiner son propre arbre généalogique ; celle de *Cosmopolite* se fonde sur un schéma donné et précise des éléments à présenter.

Les deux activités suivantes proposent d'autres sujets :

Extrait 28

8. *Par deux, vous demandez à votre voisin(e) de vous laisser ses coordonnées. Le/La voisin(e) répond.*

Exemple : - Tu peux donner ton adresse électronique ?

- Oui, bien sûr, mon adresse est : ... (Saison A1+, 2015 : 47)

Les auteurs mettent en lien les adjectifs possessifs avec l'objectif communicatif de donner ses coordonnées.

Extrait 29

12. *Qui suis-je ?*

Écoutez. À vous ! Sur le même modèle, présentez votre situation, en France et dans votre pays. (Cahier d'exercices, Ici A1, 2008 : 16)

Les apprenants doivent présenter leur situation en France et dans leur pays après avoir écouté une personne étrangère se présenter. Voici la transcription :

« Je suis italien. En France, je suis étranger. J'habite seul dans une chambre au 31 rue Molière à Lyon. Mon numéro de téléphone est le 06 03 28 53 17. J'ai un téléphone portable. Dans mon pays, j'habite chez mes parents. J'habite à Rome 31 via Cavour. Mon numéro de téléphone est le 42 22 195 45 32. » (*Ibid.*)

Cet exercice se situe à la fin de l'unité et couple un exercice d'écoute et une production orale personnelle. Il reprend certains objectifs de l'unité (chiffres, adresse, coordonnées, possessifs, verbes au présent, prépositions de lieu) dans une progression spiralaire.

Dans *Ici A1* (Unité 2, rubrique à lire à dire), est proposé encore un poème *Dans notre rue* de Jacques Charpentier que les apprenants lisent, écoutent puis se l'approprient en le récitant à haute voix. Les possessifs « mon » et « notre » sont répétés :

« Dans notre rue il y a/ Des autos, des gens qui s'affolent/ Un grand magasin, une école/ Et puis mon cœur, mon cœur qui bat/ Tout bas. Dans cette école il y a/ Des oiseaux chantant tout le jour/ Dans les marronniers de la cour/ Mon cœur, mon cœur/ Mon cœur qui bat/ Est là. » (*Ici A1*, 2008 : 34).

Si on compare les activités de communication figurant dans les manuels, celle de *Saison* mobilise surtout des possessifs du singulier (*ton/mon adresse, ton/mon numéro, etc.*) ; celle de *Cosmopolite* assure l'utilisation des possessifs singulier/pluriel (*leurs enfants, ses enfants, sa fille, etc.*). Il nous semble important de concevoir des activités prévoyant l'emploi des adjectifs possessifs dans des contextes où les apprenants parleront personnellement, en présentant leur famille ou en donnant leurs coordonnées (*Cours de français, Alter Ego + et Ici 1*). Enfin *Ici 1* présente les possessifs dans un texte littéraire « authentique » pour toucher la sensibilité des apprenants, les imprégner de la musicalité de la phrase française et leur permettre une interprétation en harmonie avec leurs propres expériences et connaissances.

6.1.2. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait

Rappelons que les manuels chinois ne proposent pas de leçon consacrée à la comparaison entre le passé composé et l'imparfait. Nous allons analyser la mise en place de la démarche inductive à ce sujet dans les manuels français.

1) Ici A2

Extrait 30

6. Histoires de vies

a) Lisez la vie de Manuela et entourez les verbes conjugués.

Je suis née en 1973 à Casablanca au Maroc où mes parents enseignaient le français [...]

b) Reliez les temps à leurs valeurs.

Le passé composé *description d'un état*

habitude dans le passé

succession d'événements

L'imparfait *action délimitée dans le temps (Ici A2, 2008 : 27)*

Le texte (voir annexe 8) reprend des éléments déjà rencontrés lors de l'activité précédente à propos du parcours d'études de Manuel et de Marc. Dans le texte, il y a 1 verbe au présent, 7 verbes au passé composé et 5 verbes à l'imparfait. Dans le guide pédagogique, les auteurs expliquent le déroulement de l'activité :

- « Les apprenants peuvent observer l'emploi du présent dans un texte au passé avec le dernier verbe conjugué. » (*Guide pédagogique, Ici A2, 2008 : 34*).

On sensibilise les apprenants à l'emploi du passé par rapport au présent.

- « Ensuite un repérage des différentes valeurs du passé composé et de l'imparfait rencontrés dans ce texte est demandé. » (*Ibid.*).

Il s'agit d'identifier des valeurs du passé composé et de l'imparfait résumées de manière succincte dans le bandeau de droite de l'exercice. Selon les auteurs, « c'est à ce moment-là que l'enseignant peut mettre en évidence les éléments théoriques de l'utilisation de ces deux différents temps du passé » (*Ibid.*). Cette étape vise donc à conceptualiser l'utilisation des deux temps. Après l'exercice, les auteurs proposent encore aux apprenants d'écrire un mail pour raconter leur parcours d'études, ce qui permet de réemployer le vocabulaire de l'école et les temps du passé. Il existe donc une forte cohérence pédagogique entre cette activité et la précédente.

2) Nouveau Rond-Point B1

Extrait 31

5. *Que faisiez-vous hier quand ... ?*
- A. *Faites votre emploi du temps précis de la journée d'hier. Puis posez des questions à un camarade pour savoir ce qu'il était en train de faire au même moment que vous et à des différents moments de la journée. Notez ses réponses.*
- *Que faisais-tu hier quand je suis sorti faire des courses à 15 heures ?*
 - *Je crois que j'étais en train de réviser mes leçons.*
- B. *Répétez l'exercice avec une autre personne, puis mettez en relation les deux emplois du temps. Partagez avec la classe et établissez, par regroupement, l'emploi du temps de chacun à un moment précis.*
- *Pendant que Samuel était en train de réviser ses leçons, Camille était en train de regarder un film.*
 - *Oui et Sébastien était en train de boire un café. (Nouveau Rond-Point B1, 2011 : 24)*

Cette activité d'écriture se fonde sur le contexte « Que faisiez-vous hier quand ... ? » et implique des échanges oraux entre les apprenants. Avant d'effectuer l'activité, le guide pédagogique demande à l'enseignant de faire remarquer aux apprenants les moyens linguistiques d'expression de la postériorité et de l'antériorité avec le bandeau du bas de la page 25.

Pour l'étape A, les auteurs proposent d'établir un tableau d'emploi du temps :

	Ma journée d'hier	La journée d'hier de mon premier camarade	La journée d'hier de mon deuxième camarade
8h-10h			
10h-12h			
[...]			
20h-22h			

Tableau 23 : Emploi du temps - Nouveau Rond-Point B1 (2011 : 24)

Les exemples donnés utilisent « en train de » pour signaler une action en cours dans le passé, ce qui permet de différencier l'imparfait du passé composé. C'est en formant des phrases que chaque apprenant décide le choix entre les deux temps et conceptualise ainsi la règle d'emploi.

La mise en commun se réalise dans l'étape B. C'est à ce moment-là que l'enseignant peut introduire la simultanéité, mais dans le guide pédagogique, il est conseillé de ne pas trop insister sur ce point,

qui sera à nouveau abordé dans l'unité 9. Ce guidage précis reflète une prise en compte par les auteurs de la progression d'apprentissage : l'étude du choix entre les deux temps s'étale sur le livre de l'unité 2 à l'unité 9.

3) *Alter Ego + A2*

Extrait 32

Le passé composé et l'imparfait pour raconter une rencontre

Observez les temps des verbes utilisés dans les témoignages écrits et complétez la règle.

Quand on raconte :

- pour décrire les circonstances (où, quand, comment) et les personnes, on utilise

Exemples : ...

- pour évoquer des événements, la chronologie des faits passés, on utilise

Exemples : ... (Alter Ego + A2, 2012 : 25)

Alter Ego + propose une réflexion sur les temps utilisés dans trois témoignages écrits (voir annexe 9). L'usage du passé composé et de l'imparfait est associé à l'objectif communicatif « raconter une rencontre ». Les auteurs expliquent ainsi le déroulement :

« En grand groupe, revenir sur les énoncés relevés dans les témoignages afin de compléter la règle. La conceptualisation sera facilitée si l'on peut s'appuyer sur une grille établie lors de la mise en commun de l'activité 3a. » (*Guide pédagogique, Alter Ego + A2, 2012 : 27*).

L'encadré de grammaire s'appuie donc sur des éléments issus de l'activité précédente. Celle-ci demande d'identifier la structure des témoignages selon « les circonstances de la rencontre », « la description physique de la personne », « les faits (ce qui s'est passé) » et « la conclusion de l'histoire » (*Alter Ego + A2, 2012 : 24*), ce qui permet de relever les verbes à l'imparfait et au passé composé.

4) *Saison A2-B1*

Extrait 33

8. Dans la première partie de l'interview, soulignez les verbes au passé. Puis classez-les.

Verbes qui décrivent une situation :

Verbes qui expriment une action :

Que remarquez-vous ? (Saison A2-B1, 2014 : 43)

Il s'agit de repérer dans le document contextualisé (voir annexe 10) les verbes qui décrivent une situation et ceux qui expriment une action. Les apprenants sont amenés à identifier l'emploi de l'imparfait et du passé composé, ici encore à partir de leur observation. Selon les réponses, « Les verbes qui décrivent une situation sont à l'imparfait » et « Les verbes qui expriment une action sont au passé composé » (*Ibid.* : 47). Les apprenants peuvent encore consulter la règle exposée dans la rubrique *Grammaire* (*Ibid.* : 53).

5) *Cosmopolite A2*

Extrait 34

Le passé composé et l'imparfait pour raconter des événements passés, des souvenirs

Par deux.

- a.** *Observez les temps des verbes utilisés pour décrire les événements, la situation et les circonstances, les émotions et les sentiments ressentis (act. 7a).*
- b.** *Choisissez la réponse correcte et illustrez avec un extrait des documents 1 et 2.*
 - 1. J'utilise le passé composé l'imparfait pour raconter les faits, les événements passés.*
 - 2. J'utilise le passé composé l'imparfait pour décrire les circonstances de la situation (le lieu, la date, l'heure, etc.), les émotions ou les sentiments et les souvenirs. (*Cosmopolite A2*, 2017 : 35)*

Le choix de ces deux temps est mis en relation avec l'objectif communicatif *raconter des événements passés, des souvenirs*. Comme dans *Alter Ego +*, il est demandé aux apprenants d'observer les verbes figurant dans des témoignages (voir annexe 11).

Les auteurs proposent de faire réaliser la première étape en binôme et de souligner en couleurs différentes les verbes selon trois valeurs :

« en rouge les verbes utilisés pour parler des événements ; en vert ceux utilisés pour la description, les circonstances ; en bleu ceux utilisés pour les émotions et sentiments ressentis » (*Guide pédagogique, Cosmopolite A2*, 2017 : 47).

Comme nous l'avons déjà remarqué pour les possessifs, *Cosmopolite* préconise l'application des codes couleurs pour travailler la grammaire, ce qui d'après nous, est un moyen pratique pour attirer l'attention de l'apprenant.

L'étape b consiste à mettre en commun la règle. Il est demandé à l'enseignant d'écrire la règle au tableau sous la dictée des apprenants. Le précis de grammaire redit la règle en adoptant la formule « On utilise le passé composé/l'imparfait pour ... » (*Cosmopolite A2*, 2017 : 209).

Pour aller plus loin, dans le guide pédagogique, les auteurs proposent de faire réinvestir ces connaissances, par exemple de développer le sujet « Le souvenir de ma première rencontre avec un francophone » : d'abord raconter à l'oral en tant que témoignage d'un étranger en évoquant les faits, les circonstances, les sentiments et émotions, puis écrire un texte.

Nous observons ainsi quelques petites différences sur le contenu ou la forme des activités proposées. *Nouveau Rond-Point* recourt directement à la pratique pour conceptualiser le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait. Les autres manuels optent pour une réflexion sur les deux temps employés dans les témoignages. *Ici* fait distinguer quatre valeurs : description d'un état ; habitude dans le passé ; succession d'événements ; action délimitée dans le temps. Dans *Alter Ego +* et *Cosmopolite*, il faut que l'apprenant complète la règle d'emploi : le passé composé s'emploie pour raconter les événements passés ; l'imparfait s'emploie pour la description. *Saison* propose de faire différencier deux types de verbes : ceux qui décrivent une situation et ceux qui expriment une action.

Au-delà de ces quelques divergences, nous constatons que de manière générale, les apprenants sont mobilisés pour réfléchir sur le fonctionnement des deux temps et pour les réemployer à l'oral et à l'écrit. La règle bien formulée ne sert pas de point de départ comme dans la démarche déductive, mais intervient pour vérifier le travail de réflexion. Le déroulement des activités précisé dans le guide pédagogique (mise en recherche à travers l'observation, mise en commun des prises de conscience relatives au fonctionnement des temps, formulation collective de la règle, prise sous la dictée de l'enseignant) de chaque manuel reflète une volonté de la part des concepteurs de s'inscrire pleinement dans une démarche inductive.

Examinons à présent les exercices et les activités consacrés au choix entre le passé composé et l'imparfait.

• Exercices formels

Bien que les manuels chinois n'aient pas de leçon consacrée à distinguer les deux temps, il existe des exercices à ce propos.

Extrait 35

IV. Mettez les verbes à la forme du passé qui convient.

1. Antoine (ne pas rentrer) _____ dîner hier : il (vouloir) _____ finir son travail.

2. Hélène me (raconter) _____ cette excursion, quand son mari (rentre) _____ à la maison.

[...]

10. Elle (choisir) _____ un cadeau dans une boutique de souvenirs quand nous la (voir) _____ pour la première fois. (Cours de français 1, 2004 : 197)

Extrait 36

7. L'imparfait et le passé composé.

(Mettez les verbes au temps convenable.)

1) Il (marcher) dans la rue, tout à coup il (glisser) sur une peau de banane.

2) Elle (traverser) le carrefour, soudain, une voiture (passer) à toute vitesse.

[...]

8) Ils (prendre) petit-déjeuner puis ils (partir) au travail. La journée (commencer) (Le français 2, 2009 : 76)

Ces exercices à trous sont basés sur des phrases isolées. Afin de décider quel temps, les apprenants doivent réfléchir aux actions et à leur relation dans chaque phrase. Le deuxième exercice contient plusieurs adverbes de temps qui renforcent une action au passé composé, par exemple, *tout à coup*, *soudain*, *subitement*. Du fait de l'absence de contexte plus large, certains énoncés nous semblent ambigus, à titre d'exemple :

Elle (rentrer) du cinéma, c'est alors que son portable (sonner) (Le français 2, 2009 : 76).

Selon le corrigé du manuel, la réponse serait « Elle rentrait du cinéma, c'est alors que son portable a sonné ». Or, il est envisageable de dire « Elle est rentrée du cinéma, c'est alors que son portable a sonné », dans le cas où les deux actions se produisent l'une tout de suite après l'autre. Il en va de même pour l'exemple suivant :

Li Ying (manger) _____ avec une fourchette et un couteau, quand elle (vivre) _____ en France. (Cours de français 1, 2004 : 197)

On pourrait dire « Li Ying mangeait avec une fourchette et un couteau, quand elle vivait en France. » (quand elle vivait en France, elle avait l'habitude de manger avec une fourchette et un couteau), ou bien « Li Ying a mangé avec une fourchette et un couteau, quand elle vivait en France. » (quand elle vivait en France, elle a vécu l'expérience de manger avec une fourchette et un couteau). Le corrigé n'indique qu'une seule réponse n'a pas envisagé toutes les possibilités. Il y a donc une ambiguïté pour l'apprenant.

Le français propose un exercice de traduction :

Extrait 37

12. Thème.

1) 那几年我很不开心,生活非常困难。当然,后来生活改善了。

[...]

8) 嘿!听我说。你不能这样花钱!你应该把钱存起来,以后可以买必需品。(Le français 2, 2009 : 78, voir annexe 12 les corrigés)

Les autres nécessitent l'emploi du passé composé et de l'imparfait, sauf l'exemple 8. Dans les phrases en chinois, nous observons des marqueurs temporels (tels que *ces années-là*, *avant*, *dimanche dernier*) ainsi que le mot « 了 le » qui exprime l'accompli. Ces indices aident les étudiants chinois à faire le choix entre les deux temps du passé.

Cosmopolite introduit l'exercice suivant :

Extrait 38

8. Associez la situation à l'événement.

Utilisez l'imparfait et le passé composé. (Cosmopolite A2, 2017 : 161)

Situation	Événement
Exemple : Être étudiant <i>Quand j'étais étudiant,</i>	Devoir travailler dur pour améliorer mon français <i>... j'ai dû travailler dur pour améliorer mon français</i>
a. Faire une mission à Kuala Lumpur	Retrouver des anciens camarades français
b. Étudier le français	Rencontrer des personnes très sympathiques
c. Finir mes études	Décider de rester en France définitivement
d. Être en formation à l'institut pédagogique de Paris	Croiser des intervenants du monde entier
e. Vivre à Paris pour mes études	Partager mon appartement avec des Français

Tableau 24 : Situation-événement, Cosmopolite A2 (2017 : 161)

Les deux colonnes présentent respectivement des situations et des événements. Selon l'exemple fourni, on utilise l'imparfait pour décrire une situation et le passé composé pour raconter un événement. L'association de la situation à l'événement amène une réflexion sur la relation qui existe entre eux. Pour l'énoncé c, la réponse attendue serait « Lorsque je finissais mes études (autrement dit : pendant que je finissais mes études), j'ai décidé de rester en France définitivement », mais l'on pourrait aussi dire « Lorsque j'ai fini mes études (après avoir fini mes

études), j'ai décidé de rester en France définitivement ». Il nous semble intéressant de proposer ce type d'analyse comparative qui favorise chez les apprenants une bonne compréhension des deux temps.

• Exercices en contexte

Nous remarquons par ailleurs des exercices basés sur des textes. En voici des exemples :

Extrait 39

c) Complétez le texte en conjuguant les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

Pablo est né à Rouen en 1958. Il (vivre) _____ pendant quinze ans dans la banlieue de Paris puis il (partir) _____ habiter au Luxembourg. [...] (Ici A2, 2008 : 27)

Extrait 40

13. Complétez avec les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

Ce _____ (être) l'été, nous _____ (être) en vacances au bord de la mer avec mes parents et ma sœur. Nous _____ (dîner) dans un restaurant, quand tout à coup ma sœur _____ (reconnaître) une de ses collègues qui _____ (quitter) la salle. [...] (Alter Ego + A2, 2012 : 31)

Extrait 41

7. Choisissez la forme correcte : passé composé ou imparfait ?

a. C'était / Ça a été en 2010, quand j'étudiais / ai étudié à l'université de Nantes. Cette année-là, je rencontrais / j'ai rencontré James à la bibliothèque. [...]

b. Quand j'étais / ai été en France, je trouvais / j'ai trouvé un appartement en colocation. J'étais / J'ai été un peu nerveuse au début. [...] (Cosmopolite A2, 2017 : 161)

Ces exercices permettent de réfléchir à l'usage des deux temps dans un récit pour raconter des souvenirs ou des événements passés. Comparés aux phrases isolées, les textes illustrent des histoires plus complètes et favorisent l'analyse s'il s'agit des états ou des actions. La présence d'indicateurs temporels fait mieux comprendre le déroulement de l'histoire. Prenons l'exemple de l'exercice *b* présenté dans *Cosmopolite*, les marqueurs donnent un ordre chronologique aux actions : « au début », « puis », « ensuite ». Nous remarquons également des indicateurs de temps comme « le lendemain », « cette année-là », « aujourd'hui », qui demandent à l'énonciateur d'inscrire le texte dans l'acte d'énonciation.

Les deux exercices suivants portent sur la transformation du texte :

Extrait 42

3. Transformez le texte au passé. Utilisez les temps qui conviennent.

Thomas et les surprises du hasard

..... (je suis) à la gare pour prendre mon train. Devant les guichets, il y (a) beaucoup de monde, alors (je fais) la queue et (je me place) juste derrière un homme qui (doit) avoir une cinquantaine d'années et qui (a l'air) très sérieux. [...] (Cahier d'activités, Alter Ego + A2, 2012 : 14-15)

Extrait 43

10. Récrivez le texte au passé puis traduisez-le en chinois.

Martine Deschamps sort du taxi avec ses deux grosses valises. Elle entre dans son immeuble et appelle l'ascenseur. Elle est fatiguée.

Pendant qu'elle l'attend, elle entend des bruits bizarres dans les étages : [...].

Elle appuie à nouveau sur le bouton de l'ascenseur, mais il n'arrive toujours pas. Enfin elle comprend : ses voisins déménagent !

Elle monte à pied avec ses deux grosses valises pendant que les déménageurs descendent le piano. (Le français 2, 2009 : 77)

Le premier texte comporte un titre qui annonce le sujet de l'histoire. Le deuxième texte est séparé en quatre paragraphes, ce qui met en évidence les différents scénarios successifs. Le marqueur « pendant que », apparaît deux fois dans le texte et a une valeur durative : il indique la simultanéité temporelle entre deux actions. Selon le corrigé, la dernière phrase serait ainsi : « Elle est montée à pied avec ses deux grosses valises pendant que les déménageurs descendaient le piano ». Or, si l'on choisit la simultanéité des deux actions, il est possible que l'action « monter » soit à l'imparfait : « Elle montait à pied avec ses deux grosses valises pendant que les déménageurs descendaient le piano ». Rappelons les exemples de l'analyse entre les actions « monter/descendre » (voir chapitre 5, point 5.2.2.3), il faut que l'apprenant appréhende les différences de sens selon l'emploi du passé composé ou de l'imparfait. Par ailleurs, l'étape de la traduction est intéressante, si l'on demande à l'apprenant de chercher des équivalents en chinois, ce qui lui permet de mieux comprendre les deux temps du français.

L'exercice suivant fait distinguer les deux temps du passé :

Extrait 44

10. CHANGER SES HABITUDES...

A. Retrouvez l'événement qui a fait changer les habitudes, les goûts ou l'aspect de ces personnes.

1. Avant, je jouais au football trois fois par semaine. Mais et maintenant je ne peux plus jouer.

[...]

4. Je n'aimais pas du tout l'anglais quand j'étais au collège et j'avais toujours de mauvaises notes. Mais Aujourd'hui, je parle très bien l'anglais.

B. Répondez à ces trois questions.

- À quel temps est exprimée l'ancienne habitude ?
- À quel temps est formulé l'événement qui les a fait changer ?
- À quel temps est formulée la nouvelle habitude ou l'habitude modifiée ? (Cahier d'activités, Nouveau Rond-Point B1, 2012 : 22)

Cet exercice vise l'appropriation du passé composé et de l'imparfait par rapport au présent en évoquant le changement des habitudes. L'étape B permet de reformuler la règle.

Nous observons encore un exercice avec des images :

Extrait 45

9. Cochez la solution qui correspond à la situation.

a. Quand le téléphone a sonné,

il avait dormi.

il dormait.

il dort.

b. Quand le verre est tombé,

le chat a eu peur.

le chat avait peur.

le chat a peur.

[...] (Cahier d'activités, Saison A2-B1, 2014 : 26, voir annexe 13)

Il est intéressant de recourir à des images pour illustrer les situations, même si parfois elles peuvent ne pas tout montrer. D'après nous, les vidéos seraient un choix judicieux avec la réalisation de scénarios. L'apprenant peut aussi imaginer la mise en scène des situations afin de mieux comprendre le temps qui est lié.

• Activités communicatives

Concernant l'exploitation communicative, étudions d'abord les activités proposées dans les manuels chinois :

Extrait 46

XXVI. Rédigez un petit texte en utilisant les mots et expressions suivants :

- 1. Assister, festival, vedette, arriver, apparaître, saluer.*
- 2. Lendemain, descendre, pendant, impressionnant, pas mal de, marcher.*

XXVII. Imaginez les dialogues.

- 1. Qu'est-ce que vous avez fait le 1er octobre ?*
- 2. Ah, j'ai eu son autographe ! (Cours de français 1, 2004 : 203)*

Extrait 47

1. Interview.

Jouez la scène. Vous êtes journaliste : vous faites maintenant un interview chez Madame Ledart.

Conditions :

- 1) C'est à vous de choisir Mme Ledart.*
- 2) Posez des questions comme vous voulez, mais une partie de la conversation doit se faire avec l'imparfait !*
- 3) Essayez de vous rappeler les formules de politesse :*
Votre nom, s'il vous plaît, madame ?
Depuis quand êtes-vous concierge ?
Que faisiez-vous avant de venir ici ?
Les membres de votre famille sont-ils satisfaits de votre poste ? (Le français 2, 2009 : 78)

Ces activités s'intègrent à la leçon traitant l'imparfait. La première demande d'inventer les dialogues à partir des contextes présentés au passé composé. Il n'y a pas d'indication supplémentaire ni d'exemple. Pour la seconde, il s'agit d'interviewer madame Ledart, personnage principal du texte intitulé *La concierge travailleuse*. La consigne explicite l'utilisation de l'imparfait. L'emploi du passé composé n'est pas sollicité. La première activité permet une expression plus libre et plus créative.

Analysons des activités conçues dans les manuels français :

Extrait 48

Rencontres insolites

8. a) *Écoutez le témoignage de Paul qui participe à une émission de radio sur les rencontres amoureuses. Il raconte sa rencontre avec Ève.*

b) *Ève raconte à son tour sa rencontre avec Paul. Dites quel témoignage écrit résume la rencontre entre Paul et Ève.*

Témoignage 1 *Témoignage 2*

[...]

9. *Vous participez au concours Rencontres Insolites organisé par le magazine Rencontres.*

a) *Choisissez un personnage et un lieu.*

[...]

b) *Sur une feuille séparée, écrivez votre témoignage.*

Précisez :

- *le contexte (où, quand ?) ;*

- *les situations/actions en cours au moment de la rencontre.*

Expliquez la rencontre elle-même (ce qui s'est passé).

Donnez vos impressions. (Cahier d'activités, Alter Ego + A2, 2012 : 17)

L'ensemble de l'activité 8 comporte un exercice de compréhension orale et un exercice de compréhension écrite. Les témoignages présentés servent de modèles à l'expression écrite proposée par l'activité 9. L'apprenant peut revoir avant de proposer le sien. Les consignes n'impliquent pas explicitement l'usage du passé composé ou de l'imparfait, mais il s'agit bien de raconter une rencontre au passé. Les apprenants ont à présenter le contexte, les situations et les actions lors de la rencontre.

Extrait 49

7. Répondez au jeu-concours.

Racontez votre rencontre avec votre meilleur(e) ami(e) : où ? quand ? comment ça s'est passé ? Quels étaient vos sentiments au début ? Les plus belles histoires seront dans le magazine cet été ! (Cahier d'activités, Cosmopolite A2, 2017 : 23)

Au lieu d'imaginer une rencontre, cette activité de production écrite invite les apprenants à partager une vraie expérience de rencontre : celle avec son (sa) meilleur(e) ami(e). Guidés par la consigne, les apprenants doivent raconter leurs propres souvenirs en utilisant de façon plus naturelle les deux temps du passé.

Extrait 50

9. Jeu de rôles

Par deux, jouez la scène.

Vous êtes deux ami(e)s, vous ne vous êtes pas vu(e)s depuis plusieurs années, vous discutez et vous racontez ce qui a changé dans vos vies. (Cahier d'exercices, Ici A2, 2008 : 17)

Basée sur une situation familière, l'activité permet de parler des changements dans la vie, ce qui implique de manière implicite l'usage des temps du passé. Les auteurs précisent la modalité du travail : « les apprenants pourront travailler par paire, l'enseignant circulant parmi les groupes pour aider, guider ou corriger » (2008 : 37).

Extrait 51

5. Histoire d'amour

a) Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait. Pensez aux accords !

Je (attendre) le bus quand je (voir) Emmeline sur le trottoir d'en face ! [...] Elle me (répondre) qu'elle (aller) se marier ...

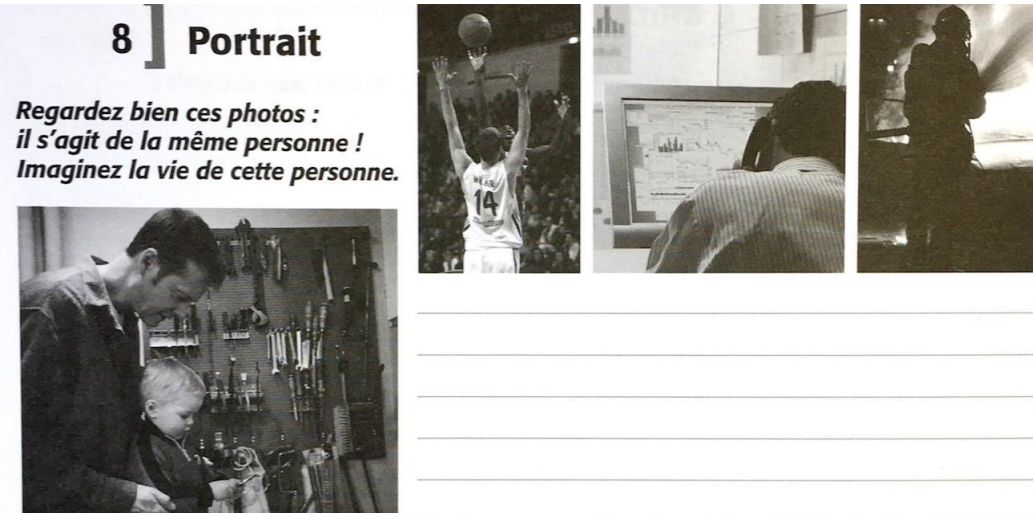
b) Imaginez une suite à cette histoire. (Cahier d'exercices, Ici A2, 2008 : 15)

L'activité 5 a plusieurs étapes. L'étape a) demande de compléter le texte avec les temps convenables, « ce qui permet de ne plus travailler sur la forme des verbes uniquement, mais aussi sur le choix de l'emploi de l'un ou l'autre temps » (*Guide pédagogique, Ici A2, 2008 : 35*). L'étape b) vise l'écriture créative de la suite de l'histoire. C'est à l'apprenant d'utiliser librement les deux temps selon le contexte donné. Les deux parties du travail sont donc liées l'une à l'autre, ce qui montre une organisation pédagogique pertinente.

Extrait 52

8] Portrait

**Regardez bien ces photos :
il s'agit de la même personne !
Imaginez la vie de cette personne.**



À partir de photos, cet exercice demande de « produire un texte qui devra être au passé, sans qu'on ait besoin de le spécifier aux apprenants » (*Guide pédagogique, Ici A2, 2008 : 37*). L'emploi des temps du passé s'inscrit ainsi dans la production écrite où l'apprenant fait appel à son imagination.

Extrait 53

10. Expression du temps

a) Écoutez et numérotez ces expressions dans l'ordre dans lequel vous les entendez.

actuellement jusqu' puis après

ensuite quand quand finalement

b) Écrivez la vie de Kazuyo Katachi. Aidez-vous des photos et utilisez les expressions suivantes : d'abord, ensuite, après, finalement. (*Cahier d'exercices, Ici A2, 2008 : 17, voir annexe 14*)

Cette activité comprend deux parties : l'une est un exercice de compréhension orale, l'autre un exercice d'expression écrite. Comme l'expliquent les auteurs, l'exercice a) « propose aux apprenants de retrouver une liste d'expressions temporelles entendues dans un document sonore et d'en indiquer l'ordre » (*Guide pédagogique, Ici A2, 2008 : 38*), ce qui permet de travailler sur ces marqueurs en contexte. L'exercice b), basé également sur une succession des photos, vise le réemploi des temps du passé et des expressions temporelles dans la formation d'un récit. Les auteurs prennent ainsi en considération la dimension textuelle. Ils rappellent que « les différents textes lus sous la rubrique *Histoires de vies* du livre de l'élève serviront de modèle à cette expression écrite » (*Ibid.*). Une cohérence est établie entre les séquences d'apprentissage et l'entraînement.

Le français 2, Ici A2, Nouveau Rond-Point B1, Alter Ego + A2 et Cosmopolite A2 proposent des exercices d'audition destinés à distinguer à l'oral les trois temps (l'imparfait/le passé composé ou le passé composé/le présent ou l'imparfait/le présent). Ces exercices audio nous semblent indispensables auprès des étudiants chinois dans le but de les sensibiliser à la discrimination auditive, compétence peu travaillée dans les manuels chinois.

6.2 Dans les ouvrages de grammaire chinois et français

6.2.1. Présentation générale

Comparons à présent les étapes et les démarches appliquées dans les grammaires.

Ouvrages chinois	<i>MDF</i> 2008	<i>GDF</i> 2009	<i>GEE</i> 2015	<i>GÉF</i> 2017
Étapes	1. Règle 2. Exercices	1. Règle	1. Règle 2. Exercices	1. Règle 2. Exercices
Démarches	déductive	déductive	déductive	déductive
Ouvrages français	<i>FPG</i> 1987	<i>GPT A1-A2</i> 2014	<i>FGF</i> 2015	<i>GEF</i> 2018
Étapes	1. Règle 2. Exercices	1. Sensibilisation 2. Observation, analyse/réflexion , discrimination 3. Entraînement	1. Règle 2. Exercices	1. Observation 2. Réflexion 3. Mémorisation 4. Exercices
Démarches	déductive	inductive	déductive	inductive

Tableau 25 : Étapes et démarches adoptées dans les ouvrages de grammaire chinois et français

Les ouvrages chinois adoptent tous la démarche déductive : on commence par la définition et la formation du point grammatical, suivies par l'exposé des règles d'emploi usuelles et particulières. Concernant les deux ouvrages français qui appliquent aussi une démarche déductive, *FPG* propose une étude systématique des phénomènes linguistiques : d'abord des emplois usuels et ensuite des remarques sur des emplois particuliers, avec un résumé à la fin de chaque présentation. *FGF* est conçue pour faire retravailler les points grammaticaux étudiés en classe. Chaque point grammatical est présenté en une page. Les étapes restent stables en général et peuvent se varier légèrement : 1) *Utilisation* ; 2) *Formes/Formation/Structures/Conjugaison* ; 3) *Prononciation et/ou orthographe*.

Une différence se trouve dans la manière de présenter la règle. Les auteurs chinois mettent l'accent sur les explications accompagnés par l'analyse des phrases isolées. Les auteurs français, quant à eux, introduisent les points grammaticaux en contexte à partir des supports divers. Bien que *FPG* soit édité en 1987, il contient une grande variété des documents authentiques : poèmes, bandes dessinées, publicités, affiches de films. Dans *FGF*, chaque leçon débute par des photos ou dessins illustrant le point de langue à étudier.

Les deux autres ouvrages français adoptent la démarche inductive. *GEF* propose un travail grammatical à partir des trois étapes : 1) *observez* ; 2) *réfléchissez* ; 3) *mémorisez*. Les auteurs choisissent des énoncés en tant que titre de chaque leçon, par exemple, « un Français, une Française (*La Vietnamiennne, c'est une vendeuse.*) » (leçon 3), « est-ce que ? (*Tu veux du café ? Est-ce que tu veux du café ?*) » (leçon 20). Cette manière permet à l'apprenant débutant d'identifier facilement le point de langue à étudier. L'observation s'appuie sur un dialogue illustré et privilégie une entrée par

le sens. Cette étape est suivie d'une réflexion sur le fonctionnement. Vient ensuite la mémorisation des formes et des règles d'emploi.

GPT organise ses chapitres selon les étapes suivantes : sensibilisation ; observation, analyse/ réflexion, discrimination ; entraînement. Tous les chapitres débutent avec un ou deux textes à facture poétique qui permettent de sensibiliser les apprenants aux formes linguistiques qui en font l'objet. Les auteures proposent une variété d'activités portant sur la conceptualisation et sur l'appropriation des points grammaticaux. Les encadrés de grammaire servent de référence et s'intègrent en début de chapitre. On trouve aussi des remarques à la fin de certaines activités.

Mis à part *GDF* qui ne contient aucun exercice, les autres ouvrages de grammaire chinois présentent des exercices formels qui restent dominants. Nous y trouvons peu d'activités liées à la communication. Quant aux ouvrages français, *FPG* comprend un cahier d'exercices qui selon l'auteure, permet de découvrir le phénomène grammatical étudié, d'appliquer la règle et de produire des énoncés dans différentes situations communicatives. *GPT* introduit des exercices d'entraînement qui « visent l'appropriation systématique des microsystemes linguistiques par un travail écrit et oral » (2014 : 5) et des activités communicatives qui favorisent les interactions sans perdre de vue les objectifs grammaticaux. Comme le précisent ses auteures, « les apprenants auront l'occasion d'interagir avec les autres participants et avec le professeur, en questionnant, en donnant leur opinion, en faisant part de leurs habitudes, en évoquant de leur pays ... ou en collaborant dans des activités créatives qui sollicitent l'imagination » (*Ibid.*). *FGF* et *GEF* tiennent compte aussi de l'appropriation écrite et orale. Procéder à présent à l'analyse de la présentation de nos deux points de grammaire.

6.2.2. Exemple 1 : Les adjectifs possessifs

• Démarche déductive

Dans les ouvrages de grammaire chinois, on étudie successivement les formes et les emplois des adjectifs possessifs. Quant aux deux ouvrages français, *FPG* expose au début le poème intitulé « Moi » de Maurice Carême :

*J'aime mon père/ J'aime ma mère/ J'aime mes sœurs/ J'aime mes frères/ De tout mon cœur/
Et tante et oncle/ Oui tout le monde/ Oui, tous, sauf moi/ Quand je n'ai pas/ Mon
chocolat. (FPG, 1987 : 28).*

Ce document introductif sert à sensibiliser l'apprenant au fonctionnement et à la forme des possessifs.

FGF suis les trois étapes pour présenter les adjectifs possessifs : *utilisation, formes, prononciation*. La présentation est accompagnée par l'image en contexte du vestiaire : « Oui, c'est ma veste et c'est mon chapeau ! Merci beaucoup ! » (*FGF*, 2015 : 74), ce qui permet d'illustrer le sens de possession.

Toutes les grammaires synthétisent les possessifs sous forme de tableau. *GDF*, *GMF*, *GEE* et *FPG* proposent un tableau du type comme ci-dessous :

	Singulier		Pluriel
	Masculin	Féminin	Masculin/Féminin
je	mon	ma	mes
tu	ton	ta	tes
il/elle	son	sa	ses
nous	notre		nos
vous	votre		vos
ils/elles	leur		leurs

Tableau 26 : Formes des adjectifs possessifs (*GDF*, *GMF*, *GEE* et *FPG*)

Les formes sont classées selon le genre et le nombre.

FGF ajoute des objets possédés dans son tableau :

Possesseur	Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin et féminin pluriel
je	mon	ma	mes
tu	ton	ta	tes
il/elle	son	sa	ses
nous	notre	notre	nos
vous	votre	votre	vos
ils/elles	leur	leur	leurs

manteau
veste
vêtements

Tableau 27 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par *FGF*

L'ajout des objets possédés (*manteau, veste, vêtements*) dans le tableau rend sans doute plus clair que le genre et le nombre du possessif sont identiques au genre et au nombre du nom qui le suit.

GÉF propose un tableau encore plus détaillé :

Possesseur	Objet possédé masculin singulier	Objet possédé féminin singulier	Objet possédé Masculin/Féminin pluriel
je	mon livre	ma voiture (mon école)	mes livres/ voitures
tu	ton livre	ta voiture (ton école)	tes livres/ voitures
il/elle	son livre	sa voiture (son école)	ses livres/ voitures
nous	notre professeur	notre maison	nos professeurs/ maisons
vous	votre professeur	votre maison	vos professeurs/ maisons
ils/elles	leur professeur	leur maison	leurs professeurs/ maisons

Tableau 28 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par GÉF

L'auteure précise à la fois le possesseur et l'objet possédé. L'exemple « école » montre le changement de forme devant une voyelle, mais le phénomène de la liaison n'est pas expliqué.

• Démarche inductive

Étudions à présent les grammaires qui appliquent la démarche inductive.

1) GEF

Extrait 54

Leçon 12 mon, ton, son, notre, votre, leur...

Votre passeport, s'il vous plaît. (GEF, 2018 : 40)

OBSERVEZ  51



Tu vas chez tes parents le 1^{er} Janvier ?
 Oui, avec mon mari et mes enfants. Et toi ?
 Ma mère vient à la maison avec mon frère, sa femme et leurs enfants.

Votre passeport, s'il vous plaît. Et le passeport de vos enfants.
 J'ai leurs passeports. Tu as les gants de Tina ou ils sont à son école ?

RÉFLÉCHISSEZ

1. Associez.

a. à moi	○	○ 1. mon, ma, mes
b. à toi	○	○ 2. tes
c. à vous	○	○ 3. son, sa
d. à lui, à elle	○	○ 4. votre, vos
e. à eux	○	○ 5. leurs

2. Complétez avec **mon, ma** ou **mes**.

a. un mari (masculin) → _____ mari
 b. une mère (féminin) → _____ mère
 c. des enfants (pluriel) → _____ enfants

3. Cochez.

	mon	ma	mes	son	votre	vos	leurs
a. singulier (une personne, une chose)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. pluriel (2, 3, 4... personnes ou choses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Associez.

a. son ○ ○ 1. + nom féminin avec b, c, d, f... (une mère, une femme...)
 b. sa ○ ○ 2. + nom féminin avec a, e, i, o, u (une école, une amie...)

L'observation se fonde sur deux dialogues illustrés. Il manque des exemples pour *ton, ta, sa, ses, notre, nos, leur*. Dans le dialogue de gauche, l'énoncé « Oui, avec mon mari et mes enfants. » nous paraît ambiguë (même s'il est naturel), puisqu'il est possible de dire *nos enfants*. Comme la locutrice évoque son mari, l'apprenant peut penser qu'il s'agit des enfants de ce couple et s'attendre à ce que le possessif qui suit corresponde à un pluriel. Remarquons enfin que dans le dialogue de droite, l'énoncé « Tu as les gants de Tina ou ils sont à son école ? » semble un peu éloigné de la situation.

Le premier exercice vise à conceptualiser la relation de possession. Les deux exercices suivants permettent d'identifier les possessifs à la première personne (*mon, ma, mes*). Le dernier montre le changement de forme. Selon nous, il vaut mieux compléter d'autres exemples et exercices de réflexion permettant de faire la distinction entre *mes* et *nos*, *tes* et *vos*, *ses* et *leur, leur* et *leurs*. Sinon, l'apprenant pourrait avoir des difficultés à comprendre le tableau récapitulatif dans l'étape *Mémorisez* qui réunit toutes les formes des possessifs. Ce tableau est semblable au premier tableau que nous avons présenté plus haut.

2) GPT

Le chapitre commence par une bande dessinée humoristique de Hoviv (2014 : 75, voir annexe 15) qui présente les adjectifs possessifs. L'enseignant fait découvrir par un document authentique. L'apprenant découvre « mon, mes, ma » avec une variation de l'adjectif « vieux ». Il rit car la dernière vignette n'a pas d'adjectif pour « ma femme ».

Extrait 55

69 a) Complétez. Notez les liaisons par le signe ~. Écoutez pour vérifier.

Pour Noël

- *Mon père m'a acheté une voiture téléguidée,*
- *ma mère, un garage,*
- *mon frère, un camion,*
- *ma grand-mère, un ballon,*
- *et mon arrière-grand-mère, une trompette.*

1. *Pour mes 40 ans,*

- ____ *amis m'ont offert un tableau,*
- ____ *enfants m'ont offert une montre,*
- ____ *associé, une serviette en cuir,*

- ____ associée, une écharpe,
- et ____ femme, une semaine de vacances.

2. Pour mon anniversaire, [...]

3. Pour mon départ à la retraite, [...]

b) Complétez le tableau avec les mots de l'exercice a). (GPT, 2014 : 76)

	Singulier		Pluriel
	Nom masculin	Nom féminin	Masculin/Féminin
Possessif devant consonne	mon père	ma mère	mes collègues
Possessif devant voyelle	mon oncle	mon arrière-grand-mère	mes amis

Tableau 29 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par GPT

L'exercice renforce la conceptualisation du fonctionnement des adjectifs possessifs à la première personne. L'exercice a) contient des présentations courtes sur le thème de la réception des cadeaux dans quatre contextes différents. Le premier « Pour Noël » donne l'exemple de l'usage des possessifs *mon* et *ma*. On y trouve un changement de forme : « mon arrière-grand-mère ». Le titre « Pour mes 40 ans » montre la forme plurielle *mes*. En travaillant sur les trois autres présentations, l'apprenant réfléchit ainsi au choix de la forme attendue à travers de multiples exemples. Il peut encore comparer les mots suivants : « ma grand-mère » et « mon arrière-grand-mère », « ____ associé » et « ____ associée », « ____ ancienne directrice » et « ____ nouvelle directrice », « ____ amis » et « ____ amies ». Après la phase écrite, l'apprenant passe à l'écoute pour vérifier les liaisons et la prononciation de l'ensemble. Les possessifs sont ainsi travaillés autant à l'oral qu'à l'écrit.

L'exercice b) consiste à compléter le tableau récapitulatif des possessifs. Ce classement met en contraste l'emploi courant des possessifs avec le changement de forme selon le genre, le nombre et la présence de consonne ou de voyelle au début du nom de l'objet. C'est souvent le deuxième cas qui pose des problèmes pour l'apprenant. À la fin de la page, la règle d'accord pose clairement le fonctionnement avec l'objet possédé et non le possesseur (voir chapitre 5). Elle illustre aussi le changement devant une voyelle pour « mon arrière grand-mère », « ma grand-mère », ce qui permet à l'apprenant de comprendre que ce changement est seulement lié au mot (nom ou adjectif) qui suit.

L'exercice suivant porte sur les possessifs à la deuxième personne.

Extrait 56

70. Complétez puis formulez les mêmes ordres au pluriel.

Range ta chambre ! — *Rangez votre chambre /vos chambres !*

Va faire ton travail ! — *Allez faire votre travail !*

Ramasse tes jouets ! — *Ramassez vos jouets !*

1. *Prépare ___ affaires !* —

2. *Fait ___ lit !* —

[...]

9. *Sois gentil avec ___ grand-mère !* —

Lesquels de ces ordres avez-vous entendus le plus souvent ? (GPT, 2014 : 77)

À l'aide des exemples, les apprenants complètent d'abord les phrases de gauche avec les possessifs au singulier : *ta, ton, tes*. Ensuite, il faut les transformer à la deuxième personne du pluriel. Les exemples « votre chambre » et « votre travail » montrent que « votre » reste invariable au niveau du genre. Les exemples « votre chambre » et « vos chambres » nécessitent une différenciation du sens. La question à la fin permet de distinguer les deux registres des ordres et demande la forme particulière de l'impératif pour le verbe « être » : *soyez*. L'enseignant doit vérifier qu'elle a été étudiée.

Les possessifs à la troisième personne sont introduits dans l'exercice suivant, toujours dans la même grammaire (GPT) :

Extrait 57

72. Complétez avec la forme possessive correcte. Notez les liaisons et les enchaînements par le signe ◁

1. *Connaissez-vous votre professeur ?*

(masculin ou féminin)

- *ses goûts*, - *son pays*, - *son enfance*

- ___ *habitudes*, - ___ *famille*, - ___ *projets*, - ___ *études*, - ___ *façon de vivre*, - ___ *idées politiques*, - ___ *âge*, - ___ *loisirs*, - ___ *milieu social*

2. *Connaissez-vous les autres élèves de la classe ?*

- *leur vie*, - *leur pays*, - *leur enfance*

- ___ *habitudes*, - ___ *famille*, - ___ *projets*, - ___ *études*, - ___ *façon de vivre*, - ___ *idées politiques*, - ___ *âge*, - ___ *loisirs*, - ___ *milieu social (Ibid. : 78)*

On travaille successivement le singulier et le pluriel. Les exemples « leur vie/enfance » et « leur pays » montrent que « leur » reste invariable. Il serait préférable d'ajouter un exemple pour le pluriel « leurs ». Après avoir étudié les première et deuxième personnes, les apprenants pourront comprendre facilement la règle d'accord des possessifs à la troisième personne du pluriel.

Ainsi, *GEF* conçoit les étapes d'observation et de réflexion à partir de l'étude d'un support, alors que *GPT* crée des exercices et activités qui permettent d'observer et d'analyser le point grammatical en le pratiquant et en prenant des situations thématiques qui sont celles des apprenants.

Suite à l'analyse des démarches, nous allons examiner les exercices et les activités d'appropriation proposés par les manuels chinois et français. Dans le cahier d'exercices de *FPG*, il n'y a pas d'exercices concernant les adjectifs possessifs.

• Exercices formels

La présence des exercices à trous est fréquente. Nous observons à nouveau des exercices à partir de phrases isolées dans les ouvrages chinois (*GMF*, *GEE*, *GÉF*). De ce fait, plusieurs exemples manquent à nos yeux de pertinence :

Extrait 58

1. « Nous avons un professeur français. _____ professeur s'appelle Nicolas Morin. » (*GMF*, 2008 : 56)
2. « Tu vas chez _____ parents. » (*Ibid.*)
3. « Tu habites près de _____ usine. » (*Ibid.*)
4. « Nous avons un professeur français, _____ professeur s'appelle Marie. » (*GÉF*, 2017 : 95)

Ces phrases ne contiennent pas suffisamment de traits d'oralité et manquent ainsi de naturel. Pour les exemples 1 et 4, on dirait plutôt « Nous avons un professeur français. Il s'appelle ... ». Les exemples 2 et 3, fabriqués pour l'exercice, ne font pas sens au plan énonciatif. Par ailleurs, pour la phrase « Vas-tu souvent chez _____ amie italienne ? » (*GÉF*, 2017 : 95), la réponse selon les corrigés est « ton », mais il est aussi possible de compléter par « notre ». Étant donné l'absence de contexte, plusieurs formes sont en fait envisageables.

Les exercices suivants sont semblables :

Extrait 59

I. Faites des phrases à partir des éléments suivants.

Ex : Alice - un abonnement SNCF — C'est son abonnement.

1. Mélanie - vélo —

2. *Patrick et Lucie - appartement* —

[...]

10. *Jacques - portables* — (GEE, 2015 : 165)

Extrait 60

5. *Complétez avec son, sa, ses, leur ou leurs.*

a. *La famille de Lisa. — C'est sa famille.*

b. *Les collègues de Chloé. — Ce sont _____ collègues.*

c. *La grand-mère de Rafik. — C'est _____ grand-mère*

[...]

f. *La fille de Cory et Lisa. — C'est _____ fille. (GEF, 2018 : 42)*

Le premier exercice indique simplement le possesseur et l'objet possédé. Les apprenants ont à identifier le genre de l'objet possédé. Le deuxième exercice explicite la relation d'appartenance avec l'emploi des articles définis. Il suffit de choisir les possessifs correspondants.

GPT propose un exercice à trous différent :

Extrait 61

73. *Complétez.*

J'ai rencontré mes voisins de dessus et chien.

ma voisine du dessous et copain.

mes voisins d'en face et trois petits enfants.

mes voisins de gauche et mère.

mon voisin de droite et secrétaire. (GPT, 2014 : 78)

Ces phrases montrent une double relation d'appartenance :

- celle entre « je » et « voisin » ;

Avec le même possesseur « je », les adjectifs possessifs associés (*ma, mon mes*) sont tous présents et s'accordent avec les différentes formes du même mot *voisin*, ce qui illustre clairement la règle d'accord. Il serait préférable d'ajouter le féminin pluriel *voisines*, qui permet de faire prendre conscience aux apprenants que la forme *mes* est identique au masculin et au féminin pluriel.

- celle entre « voisin » et d'autres personnes.

Le choix des possessifs nécessite d'abord une prise en compte du possesseur : « Ma voisine » et « mon voisin » montrent le cas d'un seul possesseur ; « mes voisins » indique plusieurs possédés. Ensuite, il faut prendre en considération le genre et le nombre du nom : « son copain » et « son/sa

secrétaire » sont liés au seul possesseur ; « leur chien », « leurs trois petits enfants » et « leur mère » renvoient à plusieurs possesseurs. Cet exercice nous semble bien organisé au plan pédagogique et permet aux apprenants de comparer l'utilisation des possessifs à la troisième personne et d'initier la distinction orthographe toujours délicate entre *leur* et *leurs*.

GÉF comporte un exercice de traduction :

Extrait 62

III. Mettez un adjectif possessif qui convient d'après le sens en chinois.

1. _____ œuvre artistique est très connue et populaire. (您的 nin de)

2. _____ fils est trop timide pour parler aux autres camarades à l'école. (你的 ni de)

[...]

10. _____ voiture est trop vieille pour monter à la montagne. (我们 wo men de) (*GÉF*, 2017 : 96)

Rappelons que la consigne est en deux langues (français et chinois). Comparé à l'exercice de traduction présenté dans *Cours de français*, celui-ci comporte des phrases et non des mots. Ce type d'exercices permet aux apprenants chinois de s'approprier la règle d'accord des possessifs dans la langue française à l'aide de leur propre langue.

Nous observons d'ailleurs un exercice portant exclusivement sur la liaison et les formes orales différentes de l'écrit devant voyelle ou h muet.

Extrait 63

8. *Soulignez la liaison, écoutez pour vérifier et répétez les phrases.*

a. *Il y a dix mille étudiants dans mon université.*

b. *Tu connais son adresse ?*

[...]

h. *Mes examens commencent lundi.* (*GEF*, 2018 : 42)

Pour les apprenants, il ne suffit pas de connaître la règle de liaison. Il faut écouter des phrases, souligner les liaisons et les prononcer. Étant donné l'absence des supports audio, les ouvrages chinois ne comportent pas ce type d'exercices.

• Exercices en contexte

Les ouvrages chinois ne contiennent pas d'exercice en contexte. Seul *GEE* présente un exercice à trous basé sur un dialogue :

Extrait 64

III. Complétez avec les possessifs.

- Ah ! un album de photos : montre-moi les gens de _____ famille.
- Eh bien, là, tu vois, à droite de la photo, c'est _____ père.
- Et qui est à côté de lui ?
- C'est _____ mère avec _____ petite sœur. [...] (GEE, 2015 : 165-166)

Cet exercice n'est pas accompagné de photo, ce qui n'empêche pas une compréhension du dialogue. Avec une photo, le contexte deviendrait évidemment plus concret.

FGF contient un exercice comme suit :

Extrait 65

1. Complétez avec mon, ma ou mes et notez les liaisons. Écoutez pour vérifier.

Pour ton anniversaire, tu as reçu des cadeaux originaux ?

- 1. meilleure amie m'a offert un petit chien.
- 2. parents m'ont offert un spectacle de magie.
- [...]
- 6. oncle et tante m'ont offert un vol en montgolfière. (FGF, 2015 : 75)

Cet exercice est semblable à l'activité présentée dans GPT (voir extrait 55). Il est fondé sur le contexte des cadeaux d'anniversaire et contient des exemples de liaison, comme « mon arrière-grand-mère », « mes enfants », « mes amis » et « mon oncle ».

GEF propose l'exercice suivant :

Extrait 66

11. Répondez avec les mots proposés.

a. L'ami d'Anouch s'appelle comment ? (Vincent)

Son ami s'appelle Vincent.

b. Le frère de Naé a quel âge ? (5 ans)

.....

[...]

g. Les voisins de Margot s'appellent comment ? (Luis et Maris)

..... (GEF, 2018 : 43)

En fonction des questions et des informations données entre parenthèses, les apprenants ont à formuler des réponses avec les adjectifs possessifs.

Les deux exercices suivants demandent de compléter des phrases de manière libre :

Extrait 67

74. Complétez librement.

Il est très possessif. Il ne veut pas prêter

Elle est très distraite. Elle perd toujours

Ils déménagent. Ils emportent (GPT, 2014 : 78)

Extrait 68

4. À vous ! Continuez les phrases. Utilisez des adjectifs possessifs.

1. Dans le train, j'ai oublié ma valise,

2. Julie aime beaucoup sa vie, mais n'aime pas

3. Mon ami et moi avons déménagé à l'étranger. Nous avons quitté notre maison,

4. Anne et Jules habitent dans une grande maison avec leur père,.....

(FGF, 2015 : 75)

Comparés à l'exercice précédent, ces deux exercices permettent une production plus libre guidée par les contextes ou les situations. Le deuxième exercice donne encore des exemples. Il est nécessaire de proposer ce type d'exercices permettant aux apprenants de réinvestir les règles nouvellement apprises en exploitant leur propre vocabulaire.

• Activités communicatives

Seules deux grammaires conçoivent des activités communicatives.

Extrait 69

9. À l'oral, présentez la famille d'Adèle.

Ex. : Son frère s'appelle Jean. (GEF, 2018 : 43)

Extrait 70

12. Présentez votre famille.

Ex. : Mon grand-père s'appelle Pedro et ma grand-mère s'appelle Estefania. (Ibid.)

Extrait 71

75. *Imaginez des affiches publicitaires pour :*

- *votre village, votre ville, votre région, votre pays, votre continent ou la planète terre ;*
- *votre école ou votre université ;*
- *un hôtel, un restaurant, un camping, ou tout autre lieu de votre choix. (GPT, 2014 : 79)*

Les deux activités de *GEF* portent sur la présentation du prénom des membres de la famille (celle d'un personnage fictif et la sienne). L'activité de *GPT* favorise une production plus libre et plus authentique. Les auteures prennent comme exemple une publicité de la ville de Grenoble avec en surimpression :

ses montagnes

ses bulles

ses musées

son tram

sa maison de la culture

son campus

sa vie universitaire (Ibid.)

C'est à l'apprenant d'imaginer d'autres discours publicitaires dans des lieux qu'il connaît. Il emploiera naturellement les adjectifs possessifs. D'après nous, c'est un bon exemple d'activité communicative et créative.

6.2.3. Exemple 2 : Choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait

• Démarche déductive

Les ouvrages chinois *GÉF* et *GEE* ainsi que les ouvrages français *FPG* et *FGF* s'en tiennent à des descriptions grammaticales sur le choix entre le passé composé et l'imparfait (descriptions déjà analysées, voir chapitre 5, point 5.2.2.). *FGF* fournit en outre un témoignage écrit au sujet de « Vous vous êtes rencontrés comment ? » pour illustrer les deux temps.

• Démarche inductive

Rappelons que *GEF* n'a pas introduit la comparaison des deux temps. Les auteurs décident de ne pas l'introduire dans un niveau A1.

GPT conçoit des activités d'observation et de réflexion. En voici un exemple :

Extrait 72

247 a) *Observez le dessin et lisez les phrases de commentaire.*

Avant/l'année dernière	Maintenant/cette année
Situation passée	Situation actuelle
Imparfait	Présent
Il était plutôt rond.	Il est plutôt maigre.
Il avait du ventre.	Il n'a plus de ventre.
Il pesait 85 kilos.	Il pèse 65 kilos.
Il portait une moustache.	Il ne porte plus de moustache.
Il ne portait pas de lunettes.	Il ne porte toujours pas de lunettes.
Il avait de grands pieds et un grand nez.	Il a toujours de grands pieds et un grand nez.

Tableau 30 : Imparfait vs présent (GPT, 2014 : 208)

Le dessin (voir annexe 16) illustre deux portraits (avant et maintenant) de la même personne. Les commentaires guident l'observation du dessin et suscitent une réflexion sur l'utilisation de l'imparfait. La règle est résumée en une phrase : « On utilise l'imparfait pour mettre en parallèle le passé et le présent » (*Ibid.*).

Une série des questions portent sur l'emploi du passé composé :

- *Que s'est-il passé ?*
- *Qu'est-ce qui a changé ? Il a (beaucoup) changé ?*
- *Il a maigri ? Il a perdu 10 kilos ?*
- *Il a suivi un régime ? Il a été malade ? Il s'est mis à faire du sport ? Il a changé de vie ?*
- *Il s'est rasé la moustache ?*
- *Il s'est rasé la moustache ? Il a changé de coiffure, de lunettes, de manière de s'habiller ?*

Ces nombreuses questions incitent les apprenants à décrire le changement d'état et aussi à en imaginer les raisons éventuelles, et de telle manière, à conceptualiser le fonctionnement du passé composé. Le dessin et les phrases qui, en relation d'interdépendance, travaillent ensemble au service de la réflexion grammaticale.

Étudions une autre activité d'observation :

Extrait 73

248 *Observez les différences de sens selon que l'on emploie le passé composé ou l'imparfait.*

1. *Quand elle a plongé, elle a eu peur.*
 — *La peur a commencé au moment du plongeon.*
Elle a eu peur au moment de plonger.
2. *Quand elle a plongé, elle avait peur.*
 — *La peur était déjà là.*
Elle avait peur avant de plonger. [...] (Ibid. : 210)

	Passé composé	Imparfait
	L'action a eu lieu - à ce moment-là - à partir de ce moment-là	L'action était en cours - déjà avant - auparavant
1. Quand je me suis approché,	tout le monde s'est tu	tout le monde se taisait
2. Quand il est entré dans la salle,	ses amis ont applaudi	ses amis applaudissaient
3. Quand l'acteur est entré sur scène,	il a eu le trac	il avait le trac
4. Quand le soleil s'est levé,	je me suis réveillé	j'étais en train de me réveiller
5. À la fin du film,	j'ai pleuré	je pleurais
[...]	[...]	[...]
12. Quand elle a aperçu son voisin,	elle a traversé la rue	elle traversait la rue

Tableau 31 : Passé composé vs imparfait (GPT, 2014 : 210)

Les auteures donnent quelques exemples d'analyse et synthétisent dans le tableau ci-dessus douze cas à réfléchir. Nous avons évoqué cette activité lors de l'étude de la description grammaticale (voir chapitre 5, point 5.2.2.3.). Ici l'accent est mis sur la distinction des deux scénarios dans le but de faire conceptualiser l'usage des deux temps.

L'exercice suivant en parallèle comporte une dizaine de situations où la logique interdit les deux scénarios.

Extrait 74

249 *Soulignez la ou les phrases qui vous semblent possibles car elles correspondent à des situations vraisemblables. Barrez celles qui ne le sont pas.*

Quand ma mère a retiré le gâteau du four, il était en train de brûler.

~~*il a brûlé.*~~

À la mairie, le jour de son mariage, il a dit non.

~~*il disait non.*~~

1. *Quand nous sommes rentrés à minuit, mes parents nous attendaient.*

mes parents nous ont attendus.

[...]

13. *Quand j'ai senti le tremblement de terre, j'ai dormi.*

je dormais. (GPT, 2014 : 211)

Pour le premier exemple, le passé composé est impossible, parce que le gâteau n'a pas commencé de brûler lors de l'ouverture du four. Pour le deuxième exemple, l'imparfait est impossible, parce que les deux actions sont produites en même temps. Aucune règle sur le choix de temps n'est donnée, en revanche, c'est à l'apprenant de l'induire à partir de la compréhension de la situation et de l'analyse des quinze exemples. Si la démarche déductive propose des descriptions grammaticales à étudier par l'apprenant, la démarche inductive l'amène à découvrir progressivement comment fonctionne un point de grammaire.

Après avoir comparé et analysé les différentes démarches, nous allons examiner la mise en œuvre des exercices et d'activités destinés à l'appropriation de ce savoir grammatical.

• **Exercices formels**

Les exercices suivants sont fondés sur des phrases isolées :

Extrait 75

1. Mettez le verbe au passé composé ou à l'imparfait.

1. Il _____ déjà 10 heures, mais elles ne _____ pas encore. (être, se réveiller)

2. Il _____ hier soir, je ne _____ pas aller au cours. (pleuvoir, pouvoir)

[...]

15. Ce matin, elle _____ son parapluie, parce qu'il _____. (prendre, pleuvoir) (GÉF, 2017 : 408-409)

Extrait 76

4. Conjuguez les verbes à l'imparfait ou au passé composé. Rétablissez l'apostrophe si nécessaire.

On est venus (venir) en voiture parce qu'il y avait (avoir) une grève de métro.

1. Il (ne pas aller) travailler parce qu'il (être) malade.

2. Vous (partir) à l'étranger parce que vous (ne pas trouver) de travail ici.

[...]

5. Nous (ne pas changer) d'entreprise parce que nous (être) satisfaits. (FGF, 2015 : 120)

Le deuxième exercice comporte des phrases dont la structure est identique : un résultat au passé composé + « parce que » + une cause à l'imparfait. Le premier exercice comprend encore des phrases avec l'emploi du marqueur d'opposition « mais ». Par ailleurs, la négation « ne...pas » est placée dans les phrases, comme « Il _____ déjà 10 heures, mais elles ne _____ pas encore. (être, se réveiller) », cela pose un problème pour la place de la négation au passé composé par rapport à l'imparfait : il vaut mieux la mettre entre parenthèses avec les verbes.

• Exercices en contexte

Nous observons un exercice construit sous la forme de mini-textes :

Extrait 77

9. Conjuguez au temps qui convient. Rétablissez l'apostrophe si nécessaire.

Changer d'habitudes

Avant, il faisait (faire) du rugby. Un jour, il s'est blessé (se blesser). Maintenant, il joue aux échecs.

1. Maintenant, elle s'exprime facilement. Avant, elle (ne pas parler) français.

Alors, elle (suivre) des cours. [...] (FGF, 2015 : 121)

Cet exercice exploite la même idée que l'exercice « Changer ses habitudes » présenté dans le cahier d'activités de *Nouveau Rond-Point B1*. La mise en parallèle de l'imparfait et du présent par rapport à l'action du passé composé et de l'imparfait est très éclairante.

Les exercices suivants prennent appui sur des dialogues :

Extrait 78

5. Conjuguez les verbes à l'imparfait ou au passé composé. Écoutez pour vérifier.

Témoignage

- Alors, madame, qu'est-ce que vous avez vu ?

- Eh bien, deux hommes (monter) (1) dans le wagon du métro, ils (voler) (2) le sac de la dame à côté de moi [...] (FGF, 2015 : 120)

Extrait 79

III. Mettez le verbe au passé composé ou à l'imparfait.

[...]

Au commissariat : interrogatoire de la victime

- Expliquez-moi ce qui vous est arrivé, Mademoiselle.

- Voilà. Il (1) _____ être 22h30, il (2) _____ (faire) nuit. [...]

Au commissariat : interrogatoire d'un témoin

- *Monsieur, qu'avez-vous à dire ?*

- *Il (1) _____ assez tard, je (2) _____ (être) dans le salon et je (3) _____ (regarder) le film sur Arte. [...] (GÉF, 2017 : 411)*

Il s'agit de dialogues entre un policier et un témoin ou une victime. Les apprenants ont à choisir le temps qui convient, ce qui permet non seulement de travailler sur la forme des verbes, mais aussi sur l'emploi en contexte des deux temps. *FGF* propose encore d'écouter le dialogue pour vérifier les réponses, ce qui favorise la discrimination auditive entre le passé composé et l'imparfait.

Analysons des exercices basés sur les textes :

Extrait 80

8. *Conjuguez au passé. Écoutez pour vérifier.*

Suspense en altitude

Alfred et Florence vivaient (vivre) dans un petit village des Alpes. Alfred (diriger) (1) un bel hôtel et Florence (s'occuper) (2) de leur grand chalet. [...] (FGF, 2015 : 121)

Le texte se présente comme la quatrième de couverture du roman « *Suspense en altitude* », ce qui invite les apprenants à compléter en fait le résumé du livre. Le premier verbe « vivre » à l'imparfait marque l'utilisation des temps du passé. Le document sonore permet de vérifier les réponses.

Extrait 81

7. *À vous ! Racontez ce qui s'est passé avec le passé composé et l'imparfait. Utilisez les informations données.*

~~Repeindre le salon~~ *Être sur une échelle Perdre l'équilibre Tomber Se casser la jambe*

1. *Arthur repeignait son salon*

.....

Être sur la route Partir en vacances Voir de la fumée S'arrêter Appeler un garagiste

2. *Émilie et Jean*

..... (FGF, 2015 : 120)

Cet exercice permet de réemployer les deux temps. Des groupes verbaux sont donnés et les apprenants racontent des événements en utilisant le passé composé et l'imparfait. Le début de chaque texte est donné par les auteurs.

• **Activités communicatives**

Les ouvrages chinois ne comportent pas d'activité de communication.

Études des activités présentées dans les ouvrages français :


Extrait 82

10. À vous ! Faites le récit d'expériences personnelles qui ont marqué votre vie : une grande peur - un accident - une aventure originale - un changement dans vos habitudes...

Un jour, j'étais (FGF, 2015 : 121)

Extrait 83

254 a) Imaginez une vie pour cet enfant né autour des années 1950.

<p><i>Son enfance</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Où vivait-il ? en ville ? à la campagne ?</i>• <i>dans une banlieue ?</i> <p>[...]</p> <p><i>Son adolescence, sa jeunesse</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Jusqu'à quel âge est-il allé à l'école ?</i> <p>[...]</p> <p><i>Sa vie d'adulte</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Qu'est-il devenu ?</i>• <i>Quels événements ont marqué sa vie ?</i> <p><i>254 b) Écrivez une courte bibliographie.</i></p> <p><i>(GPT, 2014 : 216)</i></p>	
---	---

Ces activités ciblent toutes les deux une expression écrite. L'une fait produire un récit d'expériences personnelles qui devra être au passé. La consigne propose quelques thématiques guidant au besoin les apprenants. L'autre fournit des indications plus précises et propose d'inventer la biographie du personnage. Guidés par une série des questions, les apprenants sont amenés à développer leur texte à partir de trois périodes de la vie.

Extrait 84

256. a) *Soulignez les verbes à l'imparfait. Encadrez les verbes au passé composé. Lisez le texte à deux : l'un lit les phrases à l'imparfait, l'autre les phrases au passé composé.*

Flânerie

Samedi matin, j'avais rendez-vous à l'hôpital. C'est un peu loin de chez moi mais j'avais le temps. J' ai donc décidé d'y aller à pied, tranquillement, sans me presser...

1. En passant devant la cathédrale, j'ai entendu de la musique et j'ai poussé la porte : un groupe de musiciens répétait...

[...]

7. mais je n'avais plus le temps, il ne fallait plus traîner, j'avais rendez-vous.

b) Reprenez le texte et réécrivez-le en proposant pour quelques paragraphes des modifications (ajouts, coupures...)

Samedi matin, j'avais rendez-vous à l'hôpital. ~~C'est un peu loin de chez moi mais~~ j'avais le temps et il faisait beau et j'étais un peu tendu. J'ai donc décidé d'y aller à pied tranquillement, sans me presser. (Ibid. : 218)

Cette activité comporte deux parties. La première se fonde sur un texte séparé en sept paragraphes au sujet de la flânerie. On sollicite l'observation de l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. Les apprenants sont sensibilisés à la distinction auditive entre les deux temps. La deuxième partie a pour but de réécrire le texte selon la volonté de chacun, ce qui à notre avis présente un double intérêt : la pratique des temps du passé et la remise en cohérence textuelle. Il s'agit donc d'une expression écrite semi-dirigée qui donne des indications en laissant de l'autonomie.

Extrait 85

105. À partir des indications suivantes, écrivez une vraie carte postale en employant le passé composé et l'imparfait.

(Utilisez par exemple les verbes voir, visiter, découvrir, trouver, apprécier, se passer, être, paraître, sembler...)

[...] (Exercices de grammaire, FPG, 1988 : 59)

C'est une activité d'expression écrite en contexte qui se fonde sur une photo d'Alsace et des informations touristiques de cette ville. La consigne explicite l'utilisation des deux temps du passé et propose une liste des verbes pour aider l'apprenant à écrire une vraie carte postale. On pourrait prolonger l'exercice en demandant aux apprenants de venir, le cours suivant, avec une carte postale (et un destinataire) de leur choix, et de la remplir en cours, en s'aidant du groupe au besoin.

En conclusion, en ce qui concerne la manière d'enseigner la grammaire, les manuels et les ouvrages de grammaire chinois adoptent tous la démarche déductive. Une grande attention est accordée à l'étude de la description grammaticale. Il n'existe pas de processus destiné à l'intériorisation des faits de langue. La présentation de la règle par l'enseignant reste le mode opératoire dominant. Il s'agit bien d'une démarche de transmission des connaissances grammaticales venues d'ailleurs. Concernant les adjectifs possessifs, les manuels chinois proposent des dialogues qui montrent leur emploi en contexte, alors que les grammaires ne comportent que la règle illustrée par des phrases. Le choix sémantique entre le passé composé et l'imparfait est uniquement traité dans *GÉF* et *GEE*, de la même manière par l'exposé des règles établies. Comme l'indique Beacco, « Les paradigmes de description ne sont pas les paradigmes d'apprentissage et ils ne devraient donc pas être des paradigmes d'enseignement. » (2018 : 3). Il est indispensable de concevoir des processus pédagogiques afin d'aider les étudiants chinois à comprendre les règles ou bien à apprendre la grammaire.

Les manuels français recourent à la démarche inductive qui est aussi adoptée par *GPT* et *GEF*. Ils font observer des corpus et à réfléchir sur le fonctionnement langagier à l'oral et à l'écrit. Le déroulement des activités proposées, avec les préconisations du guide pédagogique (mise en recherche à travers l'observation guidée d'énoncés, prises de consciences relatives au fonctionnement, formulation et mise en commun de la règle) reflètent à nos yeux une volonté de la part des concepteurs de s'inscrire pleinement dans une démarche inductive dans tous les manuels sélectionnés. La règle bien formulée ne sert pas de point de départ comme dans la démarche déductive, mais intervient pour vérifier le travail de réflexion. Par ailleurs, le corpus contextualisé est primordial. Les situations ou des contextes concrets assurent la compréhension des caractéristiques du point ciblé. Par exemple, pour bien faire la distinction entre le passé composé et l'imparfait, l'enseignant peut demander à un apprenant de la classe de sortir puis deux situations sont réalisées réellement : 1. « Quand il est entré dans la salle, ses amis ont applaudi. » ; 2. « Quand il est entré dans la salle, ses amis applaudissaient. » (*GPT*, 2014 : 210). Pour la première fois, les apprenants applaudissent quand l'apprenant entre. La seconde fois, ils applaudissent déjà le professeur quand il entre. L'enseignant fait produire les deux phrases avec l'ensemble de la classe. À partir de l'analyse portant sur la présentation des deux points grammaticaux, nous distinguons deux façons de procéder :

- l'une consiste classiquement à observer des échantillons et à réfléchir sur le fonctionnement langagier via différentes opérations ;

Concernant les manuels, *Ici AI* propose de souligner les adjectifs possessifs dans un dialogue, *Alter Ego + AI* et *Cosmopolite AI* invitent les apprenants à remplir des tableaux synthétiques, *Saison AI+* conçoit des questions ayant pour but de guider la réflexion. Parmi les grammaires, *GEF* introduit les possessifs à partir des étapes suivantes : l'observation de dialogues illustrés, la réflexion sur l'emploi et l'exposé du tableau synthétique des formes. Il importe de tenir compte de la pertinence et de la cohérence de l'ensemble du travail, c'est-à-dire de voir s'il permet vraiment de raisonner sur le point grammatical ciblé.

Si l'on demande aux apprenants d'observer un document et de compléter un tableau récapitulatif avec des possessifs, il est nécessaire de prendre en considération plusieurs questions : le support comporte-t-il toutes les formes des possessifs pour remplir le tableau ? On traite ensemble ou séparément le cas du seul possesseur et celui de plusieurs possesseurs ? Pour *Saison AI+*, bien que les questions guident la réflexion sur le genre et le nombre des possessifs, seules quatre formes (*tes, ma, ses, leur*) ne suffisent pas à illustrer le choix.

- l'autre présente des exercices et des activités sollicitant la réflexion et l'analyse.

Ce type d'activités intègre la réflexion et l'analyse à la pratique. *Nouveau Rond-Point B1* propose une activité fondée sur le contexte « Que faisiez-vous hier quand ... ? ». Les apprenants ont à formuler des phrases au passé pour raconter ce qu'ils étaient en train de faire dans différents moments de la journée. Dans *GPT*, plusieurs activités en contexte portent sur les adjectifs possessifs à faire varier en fonction des personnes. Il est intéressant de concevoir des activités tant réflexives que pratiques. Étant donné qu'il s'agit de l'apprentissage et non de l'entraînement d'un point grammatical, ces activités devraient être accessibles pour les apprenants. Des exemples et des consignes précis sont indispensables.

Quant à l'analyse des exercices et des activités, malheureusement les exercices formels occupent une place essentielle dans les manuels chinois et en particulier dans les ouvrages de grammaire. Nous y notons des exercices à trous, des exercices de répétition et de traduction. Toutefois, il existe aussi des exercices basés sur des dialogues ou des textes. Rappelons que les manuels chinois ne comportent pas de leçon sur le choix entre le passé composé et l'imparfait. Pourtant, certains exercices nécessitent cette différenciation, comme « Mettre les verbes à la forme du passé qui convient » (*Cours de français 1*, 2004 : 197). Les processus d'intériorisation et d'appropriation sont donc à la charge de l'apprenant. Par ailleurs, les ouvrages chinois manquent d'activités de communication.

Il est important de proposer à l'oral et à l'écrit non seulement des exercices d'entraînement mais aussi des activités contextualisées où l'apprenant peut s'exprimer personnellement, parler en son nom. Nous estimons nécessaire de proposer deux types d'activités de production :

- **des exercices/activités en expression guidée,**

Dans cette perspective, celle présentée dans le cahier d'activités d'*Alter Ego + A2* (extrait 48) nous semble un bon modèle : une première activité consiste à observer des exemplaires (oraux et écrits) d'un genre de discours particulier (ici le témoignage) et à en inventorier les caractéristiques ; la seconde consiste à réaliser à son tour une production du même genre. On peut aussi proposer des exercices de réécriture, à l'instar de *GPT* (extrait 84) : dans un premier temps, on analyse l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans le texte « Flânerie » ; dans un second temps, les apprenants ont à modifier le texte en élaborant une nouvelle cohérence.

- **des activités avec une expression plus libre et créative.**

Il serait également judicieux de concevoir des activités privilégiant une production plus libre et créative. On peut choisir des situations ou des sujets liés à la vie quotidienne des apprenants, comme le font plusieurs manuels français : « Racontez votre rencontre avec votre meilleur(e) ami(e) [...] » (*Cahier d'activités, Cosmopolite A2, 2017 : 23*), « Regardez bien ces photos : il s'agit de la même personne ! Imaginez la vie de cette personne. » (*Cahier d'exercices, Ici A2, 2008 : 17*). La photo peut susciter la créativité et l'imagination.

**Partie III Démarches, exercices et activités, terminologie pour les
étudiants chinois débutants**

Chapitre 7 Propositions pour une terminologie grammaticale (niveaux A1/A2)

Notre recherche sur l'enseignement de la grammaire nous amène nécessairement à nous intéresser à la terminologie. Lors de l'analyse des descriptions grammaticales (chapitre 5), nous avons remarqué dans les ouvrages chinois des différences avec le choix terminologique des ouvrages français, bien que tous les auteurs chinois adoptent en général une terminologie traditionnelle commune telle que *nom, adverbe, pronom, verbe, etc.* Dans ce chapitre, en nous appuyant sur la terminologie grammaticale officielle élaborée par le Ministre de l'éducation nationale française (1998) et les renouvellements proposés par Cuq et Gruca (2017 : 356, voir chapitre 2), nous nous concentrerons à la réflexion sur la décision des termes morphosyntaxiques adoptées dans les ouvrages chinois et français³⁷, dans le but d'apporter une aide sur le plan terminologique au contexte universitaire chinois. Rappelons tous les ouvrages concernés :

- Manuels chinois : *Le français 1&2* (2007 ; 2009), *Cours de français 1&2* (2004)
- Manuels français : *Ici A1&A2* (2007), *Nouveau Rond-Point A1-A2* (2011), *Alter Ego + A1&A2* (2012), *Saison A1+&A2-B1* (2015), *Cosmopolite A1&A2* (2017).
- Grammaires chinoises : *Grammaire du français (GDF, 2009)*, *Grammaire moderne du français (GMF, 2008)*, *Grammaire du français, explications et exercices (GEE, 2015)*, *Grammaire expliquée du français (GÉF, 2017)*
- Grammaire françaises : *La grammaire des premiers temps A1-A2 (GPT, 2014)*, *Focus Grammaire du français A1-B1 (FGF, 2015)*, *Grammaire essentielle du français A1 (GEF, 2018)*.

7.1. Choix de la terminologie

7.1.1. Classes de mots

Intéressons-nous d'abord aux *classes de mots* présentées par le ministre de l'Éducation (1998). Comme le constatent Cuq et Gruca, « toutes les catégories grammaticales sont présentées dans ce tronc commun : *adjectif ; adverbe ; article défini ; article indéfini [...]* » (2017 : 355). Nous remarquons qu'il existe peu de divergences sur la manière de nommer les *classes de mots* entre les ouvrages chinois et français examinés, que ce soit dans les manuels ou les grammaires. À l'exception du terme *interjections* qui n'est pas employé par les auteurs français, les dénominations des catégories générales sont identiques : *noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions*. Cependant, nous observons des différences dans le traitement de leurs

³⁷ Nous conservons les mêmes ouvrages français analysés dans la partie II, sauf *Le français au présent, grammaire* qui est édité en 1987.

subdivisions, l'accent étant mis sur des aspects différents selon les cas, ou bien encore dans les étiquettes portant sur des éléments de la classe.

7.1.1.1. Noms

Selon la terminologie officielle³⁸, les *noms* comportent deux types : *noms communs* et *noms propres*. *Saison*, *Nouveau Rond-Point* et *GEF* se contentent de regrouper les deux types de noms sous la dénomination globale de *noms*. *Ici*, *Alter Ego* et *Cosmopolite* utilisent les *noms communs* et les *noms de pays* qui concrétisent les noms propres. *FGF* introduit les noms pour les personnes et pour les choses, ainsi que les *noms composés*. Les auteurs chinois adoptent en général les deux types classiques (*noms communs* et *noms propres*) et ajoutent encore les *noms nombrables/non nombrables* et les *noms concrets/abstraites* lors de la présentation de l'emploi des articles partitifs. Sur ce point, les auteurs français fournissent des descriptions des partitifs sans recourir au terme *noms*, comme dans les exemples suivants :

« Les articles partitifs servent à quantifier des éléments non dénombrables. » (*Ici AI*, 2007 : 99)

« Les articles partitifs parlent de quelque chose qui n'est pas quantifiable ou mesurable. » (*Saison AI+*, 2015 : 193)

« Les partitifs désignent ce qui est non comptable », « On peut compter les œufs (1, 2, 3) mais on ne compte pas la farine, le sucre, le beurre. » (*GPT*, 2014 : 52)

Le nom est ainsi remplacé par « des éléments », « quelque chose » ou plus concrètement, des aliments non comptables « les œufs », « la farine », etc. Pour l'apprenant, le terme *non comptable* nous semble à priori plus clair que le terme *dénombré* et c'est celui que nous retiendrons, ainsi que *comptable* plutôt que *nombré*. Il en va de même pour les *noms concrets/abstraites* qui peuvent être définis comme des *êtres*, *objets* ou *éléments*. Il s'agit donc de faire comprendre à l'apprenant la signification *comptable/non comptable*, mais non les termes *noms nombrables/non nombrables* ou *noms concrets/abstraites*.

7.1.1.2. Adverbes

La terminologie officielle (1998 : 26-27) distingue plusieurs types d'adverbes :

- adverbes interrogatifs (où, quand, comment, pourquoi) ;
- adverbes de négation (ne...pas, ne...plus, etc.) ;

³⁸ Ce qui est proposée par le Ministre de l'Éducation Nationale française (1998).

- adverbes de temps (aujourd'hui, alors, ensuite, etc.) ;
- adverbes de lieu (ici, près, loin, etc.) ;
- adverbes de manière (bien, mal, facilement, etc.) ;
- mots-phrases (oui, non, peut-être, etc.) ;
- adverbes jouant le rôle de modalisateurs (certainement, franchement, etc.) ;
- adverbes jouant le rôle de connecteurs logiques (pourtant, en effet, cependant, etc.).

Les ouvrages chinois adoptent un classement similaire à celui décrit ci-dessus, sauf que les *adverbes jouant le rôle de modalisateurs* sont précisés comme adverbes de quantité et d'intensité. Les termes *adverbes interrogatifs* et *adverbes de négation* restent absents dans les ouvrages édités en France. Les auteurs français les intègrent dans la présentation de l'interrogation et de la négation sans évoquer leur nature en tant qu'adverbe, tandis que les auteurs chinois ont l'habitude de les nommer explicitement. *Ici A1* et *Nouveau Rond-Point A1-A2* recourent à la notion de « la quantité » sans évoquer les adverbes de quantité. Un autre exemple pour les mots *oui, non, si*, identifiés en tant que *adverbes positifs/négatifs* dans les manuels chinois ne possèdent pas de dénomination précise dans les manuels français. Ils servent seulement à répondre positivement ou négativement à une question, ce qui est plus simple à appréhender pour l'apprenant.

7.1.1.3. Verbes

Les termes *verbes transitifs* et *verbes intransitifs* sont présentés ensemble dans tous les ouvrages chinois, ce qui n'est pas le cas pour ceux édités en France. Dans *Alter Ego + A1*, *Cosmopolite A1* et *GPT*, les auteures utilisent les expressions *verbe à construction directe (verbe+quelqu'un)* et *verbe à construction indirecte (verbe+à+quelqu'un)* au sens plus compréhensible. *Cosmopolite A2* adopte le terme *verbes prépositionnels* (tels que *essayer de, éviter de, réussir à*) qui est sans doute plus simple que le terme *verbes transitifs indirects*. Comme dans le cas des termes *noms nombrables/non nombrables*, il s'agit en l'occurrence d'attirer l'attention de l'apprenant sur la signification des mots *transitif/intransitif* et de lui proposer des étiquettes plus accessibles.

Concernant les modes et les temps des verbes, de nombreux termes restent communs aux ouvrages chinois et français. Le *futur proche* apparaît dans les manuels de FLE (Cuq et Gruca, 2017 : 355) ne figure pas dans la liste proposée par le Ministre de l'éducation nationale française (1998). Le *présent progressif* et le *passé récent* y sont également introuvables. Les manuels chinois optent pour le *futur immédiat* et le *passé immédiat*, qui sont actualisés dans les grammaires chinoises récentes (*GEE* et *GÉF*). La *voix passive* est substituée par la *forme passive* dans *GÉF*. Les auteurs

français préfèrent le terme *construction passive* ou plus directement le *passif*. Nous nous préférons la forme passive et la construction passive.

Quant à la conjugaison des verbes, nous observons une grande persistance du classement traditionnel en trois groupes à l'écrit : le premier groupe, les verbes réguliers en *-er*, le deuxième groupe, les verbes réguliers en *-ir* et le troisième groupe, les verbes irréguliers (*-ir, -oir, -re, aller*), en France et dans les ouvrages chinois. Les auteures de *La grammaire des premiers temps* (2014) ont été les premières dans *Présent, Passé, Futur* (1987)³⁹ à introduire un autre classement selon les bases orales des verbes au présent, en adaptant la classification de Dubois (1967)⁴⁰. Le manuel *Ici* a introduit ce classement en 2007 et récemment, trois ouvrages l'ont adopté *Alter ego + A1*⁴¹ (2012), *Cosmopolite A1* (2017) et *Focus Grammaire du français A1-B1* (2015) mais ni *Saison*, ni *Grammaire essentielle du français*.

Le classement adopté est le suivant :

- 1) Verbes à une base pour toutes les personnes (*je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles*)
 - Majorité des verbes en *-er*, comme *parler* [paRl-].
 - Quelques verbes en *-ir* et en *-ire* : *offrir* [ɔfR-], *courir* [kuR-], *rire* [Ri-].

 - 2) Verbes à deux bases
 - type A, une base pour *je, tu, il/elle, ils/elles*, une base pour *nous, vous*
 - les verbes en *-e.er* et en *-é.er*, comme *s'appeler* [apɛl-, apəl/apl-], *répéter* [Repɛt, Repet-].
 - les verbes en *-ayer/-oyer/-uyer*, comme *payer* [pɛ, pej-], *envoyer* [ãvwa, ãvwaj-], *appuyer* [apɥi, apɥij-].
 - les verbes *croire* [kRwa, kRwaj-], *voir* [vwa, vwaj-].
 - type B, une base pour *je, tu, il/elle*, une base pour *nous, vous, ils/elles*
 - les verbes en *-ir, -ire, -uire, -aire, -tre, -dre, -vre, -cre*.
- En voici des exemples : *finir* [fini, finis-], *lire* [li, liz-], *traduire* [tRadɥi, tRadɥiz-], *se taire* [tɛ, tez-], *mettre* [mɛ, mɛt], *éteindre* [etɛ̃, etɛ̃p-], *vivre* [vi, viv-], *convaincre* [kɔ̃vɛ̃, kɔ̃vɛ̃k-].
- le verbe *savoir* [sɛ, sav-].

³⁹ Rédigé par Abry D, Chalaron M.-L., Van Eibergen J., l'ouvrage *Présent, Passé, Futur* (1987, PUG) propose la découverte et l'apprentissage des formes verbales.

⁴⁰ Dubois J., *Grammaire structurale du français : le verbe*, 1967, Larousse.

⁴¹ La première version d'*Alter ego A1* (2006) suivait le classement traditionnel.

3) Verbes à trois bases (une base pour *je, tu, il/elle*, une base pour *nous, vous*, une base pour *ils/elles*)

8 verbes et leurs composés : *tenir* [tjẽ, tən-, tjen], *venir* [vjẽ, vən-,vjən], *prendre* [pRã, pRən-, pRɛn], *boire* [bwa, byv-, bwav], *recevoir* [Rəswar, Rəsəv-,Rəswav], *pouvoir* [pø, puv-,pœv], *devoir* [dwa, dəv-, dwav], *vouloir* [vø, vul-, vœl].

4) Quatre verbes irréguliers (aller, faire, être, avoir).

Dans ce classement, il n'y a que quatre verbes irréguliers, contrairement au troisième groupe du classement traditionnel. Il est important d'utiliser ce classement basé sur les régularités de variations morphologiques du verbe. Travailler simultanément la conjugaison à l'écrit et à l'oral montre l'écart entre les formes écrites et parlées, comme le dit Yaguello : « la deuxième et la troisième personne du singulier des verbes s'écrivent toujours différemment, à tous les temps et tous les modes, alors qu'elles se prononcent toujours identiquement, à tous les temps et tous les modes » (2003 : 230). Cette classification permettra aussi de comprendre au subjonctif les verbes qui ont une base ou deux bases. *Parler/finir/lire/entendre* ont une base : la base de la 3^{ème} personne du pluriel (que je parle/finisse/lise/entende), mais *acheter/répéter/boire/prendre* ont deux bases : les deux bases du pluriel (que j'achète, que nous achetions/que je répète, que nous répétons/que je boive, que nous buvions/que je prenne, que nous prenions).

Le terme *semi-auxiliaire* fait son apparition dans la grammaire chinoise *GEE* et le manuel français *Nouveau Rond-Point* pour désigner certains verbes suivis de l'infinitif. Ce terme explique un aspect du verbe qui suit, la façon dont il se déroule. Ils apportent une information grammaticale supplémentaire et n'ont pas leur sens habituel : *aller/venir de/être en train de/devoir/pouvoir*, il élargit la liste des auxiliaires « *avoir* » et « *être* ». C'est important de montrer à l'apprenant débutant que « aller + infinitif = futur proche, venir de + infinitif = passé récent, être en train de + infinitif = marque le procès en cours de réalisation ». La liste est plus longue (commencer à/par, être sur le point de, se mettre à, finir de/par ...) que celle proposée par *GEE* et *Nouveau Rond-point*. Il est intéressant de présenter le terme *semi-auxiliaire* aux étudiants avancés, mais avec les apprenants débutants, il nous semble pertinent de le traiter plutôt comme deux verbes à l'infinitif qui se suivent.

7.1.1.4. Pronoms

Concernant la catégorie *pronoms*, une différence en apparence mineure apparaît entre les discours officiels français et les auteurs français de manuels ou grammaires. Si, dans les programmes

officiels émanant du Ministère de l'Éducation (tout comme chez les auteurs chinois), on trouve les termes *pronoms personnels compléments directs/indirects*. Les auteurs français emploient en revanche les *pronoms compléments directs/indirects* (*Ici AI, FGF*) ou les *pronoms COD/COI* (*Alter Ego + AI, Nouveau Rond-Point AI-A2, Saison AI+, Cosmopolite AI*). Pour un apprenant débutant, les étiquettes *COD/COI*, bien que succinctes, sont assez opaques, et nécessitent des explications importantes pour rendre compréhensible ce qui se cache derrière ces acronymes. De notre point de vue, l'expression *pronoms compléments directs/indirects* est assez simple et claire en ce qu'elle porte sa triple signification : il s'agit d'un pronom, le pronom d'un complément, qui peut être soit direct soit indirect. Les ouvrages chinois présentent aussi le *pronom neutre le*. Il serait à notre sens plus logique de parler de la fonction neutre du pronom *le*.

Pour le terme *pronoms adverbiaux en/y*, les auteurs chinois expliquent que *en* et *y* jouent un double rôle de pronoms et d'adverbe. Les auteurs français les nomment différemment : *pronoms* dans un sens global (*Alter Ego +, Cosmopolite, Saison, Nouveau Rond-Point*) ; *pronoms compléments de lieu* (*FGF*) lorsque le pronom remplace un complément de lieu. Le recours à la dernière dénomination implique que l'apprenant connaisse le terme *complément*. Dans la grammaire chinoise la plus récente (*GÉF*), l'auteure adoptent les *pronoms en* et *y*. Il faut veiller à ce que l'apprenant ne se trompe pas entre le « y » et le « lui/elle » : Tu penses souvent à ta fille ? Oui, je pense souvent à elle. Tu penses à ton rendez-vous ? Oui, j'y pense.

À travers ces deux exemples relatifs au pronom, nous constatons que le choix terminologique dépend du sens grammatical que l'on cherche à transmettre à l'apprenant en tenant compte de son niveau de compétence en langue. La terminologie utilisée doit être claire, simple et doit montrer la nature et/ou la fonction grammaticale des termes enseignés.

7.1.1.5 Déterminants

Dans *GÉF*, le *déterminatif* est remplacé par le *déterminant* et la traduction en chinois reste inchangée. *GMF* conserve les deux termes (*déterminatif* et *déterminant*) qui sont équivalents. À la différence des deux grammaires plus anciennes (*GMF* & *GDF*) qui classent les *articles* et les *adjectifs déterminatifs* sous la catégorie *déterminatif*, les deux nouvelles grammaires (*GEE* & *GÉF*) ne recourent pas au terme *déterminant* dans leur tableau récapitulatif. C'est seulement lors de la présentation des *articles*, des *adjectifs possessifs* et des *adjectifs démonstratifs* que les auteurs chinois évoquent leur caractère de *déterminant*. Ainsi, le passage du *déterminatif* au *déterminant* signale un changement terminologique plus clair en français, l'emploi de *déterminatif* tend à reculer

en contexte chinois. Le terme *déterminant* précise mieux la fonction qu'il a de déterminer un nom : il peut être un article, un adjectif possessif, démonstratif ou indéfini.

« Le déterminant se définit comme **le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé** dans la phrase de base. » [souligné par les auteurs] (Riegel, Pellat, Rioul, 2008 : 151). Selon la terminologie officielle (1998), la catégorie des *déterminants* comprend les *déterminants démonstratifs*, les *déterminants possessifs*, les *déterminants indéfinis*, les *déterminants numériques cardinaux*, les *déterminants interrogatifs* et *exclamatifs*. Cependant, les ouvrages chinois et français adoptent tous le terme *adjectif* pour caractériser les *adjectifs démonstratifs*, *adjectifs possessifs*, *adjectifs interrogatifs*, etc. *GPT* est la seule à proposer la catégorie des *déterminants définis* et *indéfinis* : les premiers comprennent les *articles définis*, les *possessifs* et les *démonstratifs* ; les derniers englobent les *articles indéfinis*, les *partitifs*, les *numériques cardinaux*, des termes exprimant la quantité tels que *peu de*, *beaucoup de*, ainsi que des termes exprimant la négation *aucun/aucune*. Les déterminants interrogatifs, exclamatifs et relatifs *quel(le)(s)* sont associés aux phrases interrogatives, exclamatives et aux subordonnées. Nous remarquons que la liste des *déterminants indéfinis* se voit considérablement élargie et qu'elle ne renvoie pas seulement aux adjectifs indéfinis. Ce classement rend plus concret le terme *déterminants*. Il serait intéressant d'introduire auprès des étudiants chinois la notion de *déterminants définis/indéfinis* pour qu'ils puissent créer des liens logiques entre les *déterminants* qui désignent quelque chose de défini/de spécifié ou de non défini/de non spécifié..

- Adjectif numéral

L'adjectif numéral s'avère quelque peu problématique dans les ouvrages de grammaire chinois. Il est placé sous les *adjectifs déterminatifs* dans les deux grammaires anciennes (*GMF & GDF*), alors que les grammaires récentes (*GEE & GÉF*) le classent plutôt dans les *adjectifs*. Dans *GEE*, l'*adjectif numéral* est présenté dans le même chapitre que l'*adjectif qualificatif*. En effet, selon le ministre de l'Éducation (1998), les *déterminants numériques* ne comprennent que les *numériques cardinaux*. Les *numériques ordinaux* sont alors placés dans la classe des *adjectifs*. Dans les manuels français, les *adjectifs numériques* rejoignent le lexique et ont un nom plus familier à l'apprenant : les chiffres, terme que nous gardons pour les apprenants chinois. Il est nécessaire d'introduire une terminologie qui permette d'identifier la notion cible et qui ne risque pas de semer le trouble chez l'apprenant.

- Articles

Selon la terminologie officielle, on distingue trois sortes d'articles : articles définis, indéfinis et partitifs. Or, nous notons la présence des *articles contractés*⁴² dans tous les ouvrages chinois et français, sauf dans la *GPT*. Les formes contractées des articles définis y sont introduites sans que le terme grammatical soit évoqué. Nous optons pour la présentation des *formes contractées des articles définis* que nous considérons aussi simple que claire.

Nous remarquons des opinions différentes quant au pluriel des articles partitifs. Comme le révèlent Besse et Porquier (1991 : 32), « certains grammairiens contestent l'existence d'un partitif pluriel », ce qui est le cas pour la plupart des ouvrages français examinés. En revanche, à l'instar des auteurs chinois, les auteurs des manuels *Cosmopolite* et *Nouveau Rond-Point* adoptent le pluriel (*des*) pour les articles partitifs. Observons ces exemples repérés dans les manuels ou grammaires :

Exemple n°1 : *Nous mangeons souvent du porc et des épinards.* (GMF, 2008 : 22)

Exemple n°2 : *J'ai acheté du riz, de l'eau minérale, de la viande, des légumes et des fruits au supermarché.* (GÉF, 2017 : 30)

Exemple n°3 : *Il faut acheter des boissons fraîches.* (Nouveau Rond-Point A1-A2, 2011 : 64)

Exemple n°4 : *En entrée, des rillettes, en plat principal, de l'agneau avec de la purée de pommes de terre, et de la mousse au chocolat en dessert.* (Cosmopolite A1, 2017 : 127).

Dans l'exemple n°1, il s'agit en fait des feuilles d'épinard, on peut les compter (*une, deux, trois*). Donc le *des* ici relève plutôt du pluriel de l'article indéfini. Avec l'emploi *des légumes* et *des fruits* dans l'exemple n°2, on indique des types de légumes ou fruits, également comptable. Dans l'exemple 3, *des boissons fraîches* peuvent exprimer une quantité comptable. Seul le mot *rillettes* dans le dernier exemple n'admet que le pluriel, c'est pour cette raison que l'on emploie *des*. Il existe peu d'exemples de ce type pour illustrer une quantité partitive plurielle. « On peut leur associer la forme *des* lorsqu'elle est employée avec des termes massifs essentiellement pluriels, c'est-à-dire dépourvus de singulier : des décombres, des épinards, etc. » (Riégel, Pellat, Rioul, 2008 : 161). À notre avis, il n'est pas nécessaire d'introduire le pluriel des articles partitifs. Ce qui importe, c'est d'amener l'apprenant à comprendre la notion de quantité indéfinie qui suppose que pour les éléments comptables, on emploie les indéfinis, et pour les éléments impossibles à compter, on emploie les partitifs *du, de la, de l'*. Concernant l'emploi *verbe faire + du/ de la/de l'/des*, les

⁴² Pour certains articles définis employés après les prépositions *à* et *de* : *à + le = au, à + les = aux, de + le = du, de + les = des*.

ouvrages chinois et certains ouvrages français (*Alter Ego +, Cosmopolite*) le présentent parmi les emplois des articles partitifs.

Les auteures de *GPT* envisagent *les partitifs* comme englobant non seulement les articles partitifs, mais aussi des locutions adverbiales pouvant exprimer une quantité non comptable, telles que *peu de temps libre, beaucoup de travail*. Ces locutions sont également présentées sous la catégorie des *indéfinis*, puisqu'elles peuvent aussi exprimer une quantité comptable, comme *peu de collaborateurs, beaucoup de salariés*. Au-delà de ces nuances de classement (*partitifs/indéfinis* ou *mots de quantité indéfinie comptable/non comptable*), les auteurs français mettent l'accent sur les quantités de différentes natures ainsi que sur les expressions variées qui s'y rapportent. Ils font le lien avec le lexique. L'apprenant s'habitue ainsi à penser de manière communicative (pour exprimer une quantité, je peux utiliser des articles partitifs et aussi des mots de quantité), plutôt que de façon purement grammaticale : j'emploie les articles partitifs pour les noms non dénombrés et je supprime l'article partitif après l'adverbe de quantité⁴³.

7.1.2. Constituants de la phrase

Interrogeons-nous à présent sur l'emploi de la terminologie au niveau de la phrase. Si les ouvrages chinois utilisent quasiment les mêmes termes, certains d'entre eux diffèrent de ceux employés dans les ouvrages édités en France. Nous constatons également que les auteurs chinois intègrent plus de termes métalinguistiques que les auteurs français, tels que *attribut du sujet, prédicat, complément circonstanciel*. Nous allons étudier en détail les points communs ainsi que les divergences.

7.1.2.1. Sujet

Le *sujet* qui se présente dans tous les manuels et les grammaires relève d'une terminologie très courante. Nous remarquons d'ailleurs les termes *sujet apparent/formel* et *sujet réel* dans les ouvrages chinois. En voici quelques exemples :

« *Il* (sujet formel) est difficile de trouver un taxi (sujet réel) à cette heure. » (*Cours de français 2*, 2004 : 50)

« La proposition complétive pourrait constituer le sujet réel de la phrase impersonnelle. » (*GEE*, 2015 : 276)

⁴³ Dans le manuel chinois *Le français 1*, les auteurs fournissent une description grammaticale : « Comme d'autres articles, l'article partitif sera supprimé après l'adverbe de quantité. » (2007 : 330).

Cours de français indique le *sujet formel* et le *sujet réel* lors de la présentation de la structure « Il est + adj. + de + infinitif ». *GEE* explique les cas du *sujet réel* d'une phrase impersonnelle. Dans l'ouvrage chinois le plus récent *GÉF*, l'auteure propose une analyse sans recourir au *sujet formel/réel* : « Il est /c'est + adjectif + de + infinitif (sujet *il = ce*, pronom impersonnel, sans signification) » (2017 : 297).

Il est nécessaire de justifier le degré d'analyse de la structure phrastique : faut-il analyser avec finesse la fonction grammaticale de tous les constituants de la phrase ? À l'instar de Chiss et David, nous pensons que « l'étude de la langue n'est pas une fin en soi » (2018 : 216). Dans cette perspective, l'apprentissage de la grammaire n'a pas pour but d'analyser la construction de la phrase ni de nommer tous les termes grammaticaux.

7.1.2.2. Compléments

Tout comme le terme *sujet*, le terme *compléments* est également employé par les auteurs chinois et français. Dans les ouvrages français, nous recensons plusieurs formulations : *complément*, *complément de lieu*, *complément de temps*, *complément direct/indirect ou COD/COI*, pour lesquelles le *complément* représente toujours un mot-clé. En contexte chinois, la terminologie relative au complément se complexifie. Bien que les termes comportent tous le *complément*, l'étiquetage chinois s'avère très différent :

- 1) La notion *compléments* est présentée d'une manière générale en tant qu' « éléments complétifs du sujet, de l'objet, de l'attribut, etc. » (*GMF*, 2008 : 301). Elle prend le nom *bu yu* qui signifie aussi *complément* en chinois⁴⁴.
- 2) Le *complément d'objet* est appelé *bin yu* qui prend uniquement le sens d'*objet* et qui constitue également la traduction du terme *objet* en anglais.
- 3) Le *complément circonstanciel* s'appelle *zhuang yu* en chinois qui ne conserve que le sens de *circonstanciel*.

Lisons la traduction des termes suivants relevés dans les ouvrages chinois récents :

- complément d'un verbe traduit comme *bin yu* d'un verbe
- complément d'un adjectif traduit comme *bu yu* d'un adjectif
- complément de lieu traduit comme *zhuang yu* de lieu

⁴⁴ Le *complément* en langue chinoise constitue un élément complétif du *prédicat*.

Cette hétérogénéité terminologique complique la compréhension et l'identification du terme *compléments*. Les auteurs chinois présentent la terminologie française dans la table des matières et recourent à l'appellation en chinois dans les descriptions. Les trois étiquettes chinoises du complément font appel à une connaissance syntaxique chez l'apprenant qui est souvent perdu en lisant certaines descriptions⁴⁵ : « La mise en valeur d'un *complément d'objet*, d'un *complément circonstanciel* ou d'un *attribut* se réalise par *c'est...que* » (*Le français 1*, 2007 : 422), « *c'est...que* est utilisé pour mettre en relief un *complément d'objet direct*, un *complément d'objet indirect* ou un *complément circonstanciel* » (*GEF*, 2017 : 297). Il est indispensable d'établir pour l'apprenant à la fin du livre un glossaire des termes grammaticaux français avec leur traduction chinoise.

D'après Cuq et Gruca (2017 : 356), le terme *complément de phrase* détrône celui de *complément circonstanciel*, ce qui est le cas dans les manuels français. Pourtant, malgré ce renouvellement terminologique, la traduction en chinois de *complément de phrase* reste *zhuang yu*. Pour le contexte universitaire chinois, il est nécessaire de renouveler et de simplifier la terminologie en chinois afin de la rendre plus concrète pour les étudiants : remplacer circonstanciel par complément de phrase.

L'autre angle d'attaque consisterait à changer de conception terminologique : au lieu de décrire de manière exhaustive les fonctions morphosyntaxiques d'un terme, il serait pertinent de faire des choix. Prenons l'exemple des *adjectifs qualificatifs* : pour un apprenant débutant, il lui faut connaître le genre, le nombre, l'accord ainsi que sa place dans la phrase. En revanche, il semble moins important d'introduire le fait qu'il soit *épithète du nom* ou *attribut du nom*, puisque le but n'est pas de faire une analyse linguistique. Il est indispensable de proposer une terminologie simple, cohérente et compréhensible qui permette d'identifier les formes et structures grammaticales du français.

7.1.2.3 *Attribut*

Le terme *attribut* continue à apparaître dans les grammaires chinoises. Cependant, il n'existe pas en langue chinoise. Examinons l'exemple suivant :

<i>Catherine</i> sujet	<i>est</i> verbe (prédicat)	<i>étudiante.</i> attribut
<i>Catherine</i> sujet	是 prédicat verbal	学生。 attribut

Tableau 32 : Comparaison entre français (*verbe + attribut*) et chinois (*prédicat verbal*)

⁴⁵ Traduites par nos soins.

Le groupe verbe + attribut (*est étudiante*) en français est considéré en chinois comme *prédictat*. Il s'agit ici d'un *prédictat verbal*. Voici un exemple du *prédictat adjectif* :

<i>Les fleurs</i>	<i>sont</i>	<i>jolies.</i>
sujet	verbe (prédictat)	attribut
花	(是)	很 très 美。
sujet	prédictat adjectif	

Tableau 33 : Comparaison entre français (*verbe + attribut*) et chinois (*prédictat adjectif*)

Dans cette phrase en chinois, il n'est pas nécessaire de recourir à *être*. Il suffit d'ajouter un adverbe *très*. Nous supposons que les auteurs chinois prennent en compte cette divergence terminologique et placent ainsi l'*attribut* sous la présentation du *prédictat* dans les deux grammaires anciennes (*GDF & GMF*). Étant donné l'existence d'*attribut* en langue anglaise, son étiquetage en chinois sert également à nommer le terme équivalent en français. Nous pouvons ainsi constater une considération terminologique basée sur trois langues.

Dans les manuels chinois analysés, le terme *attribut* intervient dans les cas suivants :

- accord entre le sujet et l'attribut (*Le français 1*, 2007 : 163)
- attribut du COD (*Cours de français 1*, 2004 : 114)
- proposition attribut introduite par *que* (*Le français 2*, 2009 : 305)
- infinitif comme attribut, proposition attribut (*Cours de français 2*, 2004 : 146)

Ces dénominations métalinguistiques sont abstraites pour un apprenant qui manque de connaissances concernant l'*attribut*. Il faut les reformuler afin d'en faciliter la compréhension. L'*accord entre le sujet et l'attribut* renvoie directement à l'*accord entre sujet et adjectif*, ce qui est plus facile à comprendre. Pour ce qui est de l'*attribut du COD*, il n'est pas intéressant de savoir le nommer dans une phrase, il faut seulement que l'apprenant sache l'utiliser. Il vaut mieux mettre l'accent sur l'emploi. Nous ne retenons pas *épithète* et *attribut* pour des apprenants chinois débutants.

La grammaire sémantique permet d'associer les contenus grammaticaux à l'acte langagier. *Cosmopolite A2* indique la fonction communicative des points grammaticaux, par exemple, *les pronoms COD/COI pour ne pas répéter, les adverbes et locutions adverbiales pour décrire un lieu, les pronoms relatifs pour donner des précisions*. *GPT* adopte la démarche de la grammaire du sens et nous fournit une nouvelle vision pour enseigner la grammaire.

Voici un exemple sur les *pronoms* (GPT, 2014 : 166) :

198. Rendez les dialogues naturels en évitant les répétitions. Utilisez les pronoms qui conviennent.

Dialogue A

- Vous faites beaucoup de photos ?
- Non, je fais peu de photos.
- Qu'est-ce que vous pensez de ces photos ?
- Je trouve ces photos réussies.

1. - Vous avez trouvé un appartement ?

- Oui, on a trouvé un appartement hier.
- Il est bien ?
- Viens voir l'appartement avec nous !

[...]

8. - Elle est marrante, ta cravate !

- Tu trouves ma cravate ridicule ?
- Pas du tout, je trouve ta cravate originale.
- Si tu aimes ma cravate, je te donne ma cravate.

Dialogue B

- Vous faites beaucoup de photos ?
- Non, j'en fais peu.
- Qu'est-ce que vous pensez de ces photos ?
- Je les trouve réussies.

Cet exercice vise l'utilisation des pronoms *le, la, les* et *en*. Il faut que l'apprenant tienne compte du contexte de chaque dialogue et le rende naturel, ce qui lui permet de s'approprier l'emploi de ces pronoms. L'absence de terminologie n'empêche pas la compréhension de la structure « je les trouve réussies ». Cela nous amène à simplifier la terminologie avec les apprenants débutants.

Comme le signale Cuq, « la décision d'emploi d'une terminologie spécialisée (grammaticale) relève d'un choix méthodologique » (1996 : 72). Un choix terminologique implique de prendre en compte l'intérêt qu'il représente dans l'apprentissage. Dans ce sens-là, la *proposition attribut introduite par que* pourrait être reformulée simplement par « la phrase introduite par *que* ». Dans le même esprit, le point grammatical intitulé dans *Le français 2 la proposition de supposition introduite par si* est interprété par *Cosmopolite A2* comme *l'hypothèse avec si pour donner des conseils et indiquer une conséquence*, formule plus concrète et plus motivante pour l'apprenant, sans que l'absence de précision terminologique nuise à l'apprentissage.

7.1.2.4. Phrase simple et phrase complexe

Le français, *GMF* et *GDF* adoptent les termes *phrase simple* et *phrase complexe* : le premier est lié à une présentation des constituants essentiels de la phrase, tels que le sujet, l'attribut, les compléments ; le dernier s'intéresse à l'analyse des structures de coordination et de subordination.

Les différentes propositions sont étudiées de façon plus métalinguistique dans les ouvrages chinois que dans les ouvrages français. Prenons comme exemple l'*expression de la cause*, dans *GEE*, ce chapitre se compose des termes relevant de la phrase complexe : *les propositions subordonnées circonstancielles*, *les propositions coordonnées* et *les propositions relatives*. En comparaison, dans *GPT B1*, nous trouvons d'abord un sous-chapitre consacré à la présentation des *principaux marqueurs de cause* suivie par un *corpus d'observation*. Viennent ensuite l'étude des mots et des locutions de conjonction ainsi que des prépositions. Du point de vue linguistique, l'ouvrage chinois adopte une terminologie plus formelle. Du point de vue méthodologique, les auteurs français recourent à moins de termes et portent une attention particulière à la compréhension par la contextualisation des éléments étudiés. Les descriptions grammaticales dans les ouvrages chinois sont plus détaillées que dans les ouvrages français. Il faut faire attention à ne pas alourdir par une terminologie inutile ce que les apprenants débutants comprennent par le contexte.

7.2. Registres de langue

Le français 1 présente les *niveaux de langue* comprenant *le français écrit*, *le français standard/courant*, *le français familier*, *le français populaire* et *le français vulgaire/argotique*. *Le français 2* résume de manière systématique les caractéristiques du *français parlé* selon le vocabulaire et la grammaire. Sur le plan du lexique, on emploie plus de mots familiers (tels que *chouette*, *ringard*) et tronqués (tels qu'*un ados*, *la fac*, *le ciné*). Au niveau de la grammaire, on note la chute du « ne » de la négation, l'élision du « u » de *tu* devant les voyelles comme par exemple *T'as raison*. En revanche, l'élision devant le h muet comme *T'habites où* n'a pas été présenté. Il est dommage que ces points ne soient pas évoqués dans le premier volume où sont introduites la négation et l'expression *avoir raison*.

Nous observons en particulier une explicitation des différences de formulation des phrases interrogatives dans les ouvrages chinois. En voici des exemples (*GÉF*, 2017 : 166) :

- l'intonation (la voix monte)

Vous êtes étudiant ?

Vous parlez anglais ?

Vous avez joué au football hier ? [...]

- *est-ce que* + phrase déclarative + voix monte (langue courante)

Est-ce que vous êtes étudiant ?

Est-ce que vous parlez français ?

Est-ce que vous avez joué au football hier ? [...]

- l'inversion sujet-verbe (langue soutenue)

1) l'inversion simple

Êtes-vous étudiant ?

Parlez-vous anglais ?

Avez-vous joué au football hier ? [...]

2) l'inversion complexe

Les enfants sont-ils à l'école ?

Lucie a-t-elle fini ses devoirs ? [...]

Les auteurs expliquent en détail la syntaxe des structures de l'interrogation. Selon nous, il ne suffit pas de montrer à l'apprenant ces différences à l'écrit. Il est essentiel de lui faire écouter les énoncés à l'oral, afin de sentir l'intonation et de noter la liaison (notamment l'apparition du *t* euphonique) et de les sensibiliser aux registres de langue. Il importe pour l'apprenant de savoir distinguer le français standard du français familier. Ces énoncés doivent s'inscrire dans des contextes situationnels qui justifient, au plan sociolinguistique, leur emploi.

Observons l'exemple suivant (*Cosmopolite A2*, 2017 : 36) :

Les caractéristiques du français familier

a. *Écoutez encore et concentrez-vous sur les extraits ci-dessous.*

Français écrit
Tu n'as pas envie ?
Tu imagines les sensations.
Je ne connais pas.
Ce sont vraiment des professionnels.
Il y en a plein.

Tableau 34 : Différences entre l'oral et l'écrit 1

b. *Complétez.*

Différences entre l'oral et l'écrit	Exemples
Le <i>e</i> muet disparaît. Il est remplacé par l'apostrophe.	<i>J'connais pas.</i>
<i>Tu</i> devient <i>t'</i> .	
<i>Il</i> devient <i>y</i> .	
Le <i>ne</i> de la négation disparaît.	
<i>Ce sont</i> devient <i>c'est</i> .	

Tableau 35 : Différences entre l'oral et l'écrit 2

c. Retrouvez la formulation de « oui » et « ami » en français familier.

C'est en écoutant les énoncés que l'apprenant identifie les différences entre l'oral et l'écrit. Force est de constater que la grammaire ne se limite pas à l'écrit et que l'on ne peut pas privilégier un seul registre. Prenons l'exemple de l'interrogation, pour l'apprenant, il importe de sélectionner parmi plusieurs formulations possibles celle qui convient à la situation communicative. La formulation avec inversion du sujet fera partie de la grammaire de la production avec des apprenants avancés, alors qu'elle ne sera introduite qu'en grammaire de la compréhension pour les débutants. La langue est d'abord un matériau sonore. De nos jours, les grammaires françaises comme *GPT*, *FGF*, *GEF* sortent avec un CD. Selon les auteurs de *GPT*, « [le CD] permet un travail sur le code oral et sa relation avec le code écrit, ainsi que sur la compréhension de l'oral » (2014 : 6). Il est pertinent d'introduire ce principe dans le contexte universitaire chinois afin d'ouvrir la porte à un apprentissage de la grammaire autant à l'écrit qu'à l'oral. La langue est un « système unique à deux manifestations », même si les distinctions ne sont pas négligeables, « la grosse majorité des phénomènes grammaticaux est commune aux deux plans [...], les formes divergentes ne sont pas suffisantes pour conduire à poser deux systèmes » (Gadet, 1989, cité par Birks, 2001 : 234). Il faut bien sûr faire la différence entre oral spontané, écrit oralisé (informations), interviews ou discours.

7.3. La catégorisation

Parmi les quatre grammaires chinoises analysées, trois classent leurs contenus selon la morphologie et la syntaxe. Cette catégorisation fournit une étude détaillée sur les mots et les propositions, en accord avec le principe de Defays selon lequel « la présentation des différentes pièces d'un jeu d'échecs précède celle de leur combinaison sur l'échiquier » (2003 : 48). Cuq (2001) assure que la grande persistance des catégories traditionnelles illustre la taille de l'effort de mémorisation terminologique demandée aux apprenants ainsi que le caractère conservateur d'un métalangage grammatical. Certaines catégories réunissent des termes pourtant éloignés dans leur emploi, ainsi

les pronoms indéfinis qui englobent *quelqu'un, personne, on, rien, chacun*, etc. Les mots tels que *certain, aucun, nul*, pourraient facilement être source de confusions pour l'apprenant, puisque ce dernier doit étudier leurs emplois en tant que *pronoms indéfinis* et *adjectifs indéfinis*. S'agissant d'une grammaire destinée à l'apprenant, la catégorisation présentée devrait favoriser l'apprentissage et éliminer les malentendus, autant que faire se peut. Il serait judicieux de catégoriser les contenus morphosyntaxiques selon leur fonction, pour que l'apprenant sache produire un discours selon son intention communicative.

Comme dit Yaguello, « Les catégories sémantiques se présentent comme des systèmes de marqueurs grammaticaux qui traduisent et donc catégorisent différents aspects de l'expérience humaine » (2003 : 166). Il s'agit de structures linguistiques liées aux structures cognitives, par exemple « notre perception de l'écoulement du temps », le « mode de déroulement des événements » ou encore la « répartition des entités et des êtres - animés ou inanimés, humains ou non humains, mâles ou femelles, etc. » (*Ibid.*). En général, « Les principales catégories sémantiques sont le temps, l'aspect, la modalité, la détermination, le nombre, le genre et la personne. » (*Ibid.* : 167). En nous appuyant sur la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (1996) et la *Grammaire des premiers temps A1-A2* (2014), nous proposons le classement suivant :

- la personne (les pronoms)
- le nom et ses déterminants (noms, déterminants définis, déterminants indéfinis)
 - déterminants indéfinis : les *articles indéfinis*, les *partitifs*, les *numéraux cardinaux*, des adjectifs indéfinis, ainsi que des adverbes de quantité comme *peu de, beaucoup de*.
 - déterminants définis : les *articles définis*, les *possessifs* et les *démonstratifs*.
- l'interrogation (interrogation totale, interrogation partielle)
- la négation (pronoms indéfinis, adjectifs indéfinis)
- la qualification et la caractérisation (adjectifs qualificatifs, groupes nominaux, groupes prépositionnels, propositions relatives, adverbes)
- la comparaison (comparatif, superlatif)
- les temps et le mode (présent, impératif, infinitif présent/passé, futur proche, passé récent, passé composé, imparfait, plus que parfait, marqueurs temporels)
- le subjonctif
- le conditionnel
- l'expression de la condition et de l'hypothèse

- l'expression du lieu (prépositions, adverbes, locutions adverbiales)
- l'expression du temps (la fréquence, la date, la durée)
- les relations logiques (cause, conséquence, but, opposition, concession)

En tenant compte de la dimension sémantique, nous tentons de proposer une vision renouvelée pour construire une grammaire pédagogique. La terminologie devrait constituer « un outil au service de l'apprentissage et pas un élément d'un enseignement à part » (Kolarikova, 2014 : 200). Les termes appartenant traditionnellement à des classes grammaticales différentes sont réunis dans une catégorie ayant un sens commun, comme par exemple les prépositions, les adverbes et les pronoms adverbiaux qui contribuent à l'expression du lieu.

Pour conclure, nous sommes d'accord avec l'idée de Cuq, « utiliser un langage aussi compréhensible que possible pour l'apprenant, et qui ne soit pas trop coûteux en termes d'efforts à fournir pour l'utiliser de manière opératoire » (1996 : 72). Il est nécessaire de rendre la terminologie plus compréhensible aux étudiants. Nous proposons ici trois points qui peuvent être renouvelés dans le contexte universitaire chinois :

1) déterminants

Il nous semblerait pertinent et nécessaire d'appliquer la catégorie de déterminants qui incluent les déterminants définis et indéfinis. Les *déterminants définis* comprennent les *articles définis*, les *déterminants possessifs* (ou les *possessifs*) et les *déterminants démonstratifs* (ou les *démonstratifs*). Les *déterminants indéfinis* sont constitués par les *articles indéfinis*, les *articles partitifs* (ou les *partitifs*), ainsi que des mots qui expriment une quantité indéfinie ou partitive (comme *un peu de/d'*, *beaucoup de/d'*).

2) compléments

Il serait plus astucieux d'adopter la terminologie en français pour les *compléments d'un verbe/d'un adjectif/de lieu*, sans recourir à trois traductions différentes en chinois (*bin yu/bu yu/zhuang yu*). Il suffit d'introduire pour les étudiants la notion de *complément*.

3) conjugaison

Nous pourrions présenter aux étudiants chinois une autre classification des verbes pour qu'ils trouvent une certaine régularité de la conjugaison des verbes irréguliers du classement classique. D'après nous, l'expression *radical* ou *racine* serait plus compréhensible que l'expression *base*, puisque cette dernière est traduite en chinois comme la racine du mot.

Il nous semblerait pertinent de proposer des renouvellements terminologiques pour les termes grammaticaux suivants :

adjectifs possessifs/démonstratifs/indéfinis — déterminants possessifs/démonstratifs/indéfinis

adjectif interrogatif et exclamatif — déterminant interrogatif et exclamatif

adjectif numéral cardinal — chiffre

articles contractés — formes contractées des articles définis

pronom neutre *le* — fonction neutre du pronom *le*

pronoms adverbiaux *en, y* — pronoms *en, y*

verbes transitifs/intransitifs — verbes à construction directe/indirecte

voix active/passive — l'actif/passif

Enfin, au lieu de concevoir une grammaire tout-en-un, il est nécessaire d'aborder une terminologie adaptée au niveau de compétence langagière des apprenants, comme le déclare Chevalier (1985), il faut envisager « un minimum de métalangage, minimum qui peut être élargi et gradué selon l'utilité qu'on attribue à la grammaire » (cité par Chiss et David, 2018 : 160).

Chapitre 8 Une expérimentation menée à l'Université du Zhejiang

Ce chapitre vise précisément à concevoir et tester un dispositif intégrant diverses activités relevant à la fois d'une démarche inductive et poursuivant des objectifs communicatifs. Cette expérimentation n'a pas pour ambition de vérifier l'hypothèse d'un effet de notre dispositif sur le développement de la compétence grammaticale (en tant qu'enseignante stagiaire débutante, ce type d'objectif nous aurait semblé prématuré), mais, plus modestement, d'analyser des pratiques pédagogiques spécifiques relevant de la démarche inductive. Les résultats tirés de cette analyse nous aideront par la suite à ajuster notre dispositif.

En nous appuyant sur le stage effectué à l'Université du Zhejiang pendant l'année universitaire 2015-2016, nous analyserons les objectifs, contenus, exercices et activités que nous avons mis en place. Nous montrerons le cheminement de l'élaboration des fiches pédagogiques vers la mise en pratique en classe en tenant compte des particularités du public visé. Nous commencerons par une brève description du public suivie par la présentation des séances, avec les objectifs et le travail de la préparation. Par la suite, nous préciserons l'élaboration de la démarche avec des documents issus de la méthode *Alter ego + AI* et des supports authentiques sélectionnés par nos soins. L'analyse des réactions des étudiants permettra de réfléchir sur le déroulement des exercices et activités. Nous dresserons un bilan des apprentissages des étudiants basé sur l'évaluation finale et celui de l'expérience de l'enseignant en fonction des phases différentes de séance. Pour conclure, nous résumerons les enjeux et les limites de cette expérimentation. Étant donné qu'il s'agit d'une expérience personnelle, nous emploierons le pronom *Je* dans ce chapitre.

8.1 Présentation des étudiants

Comme le dit Courtillon (2003 : 11), il est nécessaire de prendre en considération trois grandes variables afin de mieux adapter la méthode : la nature du public et ses caractéristiques, les objectifs de l'apprentissage, le rapport entre la langue maternelle et la langue cible. Ma classe est composée de 12 étudiants dont quatre étaient en doctorat (deux en management public, un en génie mécanique et un en droit), les autres étant en master de différentes spécialités (anglais, psychologie, économie, informatique, science des animaux, électrotechnique et aérospatial). Ainsi, j'ai eu un public varié au plan des cursus disciplinaires, qui s'inscrivait aussi bien dans le domaine des sciences humaines et sociales que dans celui des sciences naturelles. Ces étudiants n'avaient jamais appris le français et l'avaient choisi par intérêt en tant que deuxième langue étrangère⁴⁶.

⁴⁶ L'anglais constitue leur première langue étrangère.

Étant donné que ce public ne suivait pas le programme d'enseignement spécialisé en français, je pouvais organiser le plan du cours assez librement en fonction de mes savoir-faire acquis en master. Le nombre d'heures au total dévolu à cet enseignement était de 78 heures, soit 39 heures par semestre. Le cours se déroulait une fois par semaine et durait trois heures. Cette fréquence a posé quelques contraintes à prendre en compte pour la préparation des séances : une seule fois par semaine pour des apprenants complètement débutants n'est pas suffisant et la durée de trois heures est un peu longue (deux fois une heure trente auraient été préférables). Le dernier cours de chaque semestre a été consacré à la révision finale.

8.2 Contenu des séances

Les objectifs du cours étaient les suivants :

- Construire une pédagogie adaptée au public reposant sur l'approche communicative ;
- Concevoir une démarche réflexive de l'enseignement de la grammaire éveillant l'esprit d'observation des apprenants ;
- Mettre en lien les connaissances linguistiques avec l'aspect communicatif et les intégrer dans des activités langagières.

Afin de répondre à ces objectifs didactiques, j'ai choisi le format numérique du manuel *Alter ego + A1&A2* (2012) en tant que support principal. Comme on l'a vu, cette méthode de type communicatif adopte une démarche inductive qui amène l'apprenant à la découverte et l'appropriation des contenus de manière progressive. Le format numérique du manuel a grandement facilité la préparation des cours. Il est en effet facile de réutiliser des images, des activités et des exercices selon les besoins de la fiche pédagogique. Ainsi, d'un côté, cette méthode me procure des ressources structurées et d'un autre côté, j'ai la liberté de faire varier le contenu en choisissant d'autres supports, par exemple des documents authentiques. Force est de signaler que j'ai peu suivi les projets finaux conçus par *Alter Ego +* puisque, d'une part, le temps du cours était limité et, d'autre part, il me semblait plus pertinent d'aborder des échanges quand les étudiants s'habituèrent peu à peu à l'exécution des activités communicatives langagières.

J'ai préparé six unités pour chaque semestre. Inspirée cette fois par la structuration du manuel *Ici A1* (2007), j'ai nommé les thématiques du premier semestre en utilisant le titre *À la découverte de ...*, qui me semblait bien correspondre à l'esprit de mise en recherche du fonctionnement de la langue, par exemple *À la découverte de la classe* pour la première unité. Je souhaitais que les étudiants soient actifs et motivés lors de l'apprentissage. Chaque unité se déroulait sur deux

séances. La préparation des fiches du premier semestre m'a demandé entre 5 et 6 heures, soit deux fois plus de temps que celles du second semestre. Cela montre que les niveaux débutants demandent plus de préparation et que je savais mieux organiser et gérer le contenu du cours en fonction des progrès des apprenants. J'ai essayé d'établir une cohérence à l'intérieur de chaque unité et une progression entre les unités en tenant compte des objectifs linguistiques et communicatifs.

La préparation des séances était basée sur les 8 dossiers de la méthode *Alter ego + AI*. Le tableau ci-dessous montre la répartition des contenus selon les objectifs grammaticaux et communicatifs.

Semestre 1	Contenus basés sur Alter ego +	Objectifs grammaticaux	Objectifs communicatifs
12/09/2015 18/09/2015	1. À la découverte de la classe - Dossier 0 - Leçon 1 du dossier 1	L'interrogation (1) Les pronoms personnels sujet Les articles définis (1)	Saluer, prendre congé Se présenter (1)
25/09/2015	2. À la découverte de l'union européenne - Dossier 0 - Carnet de voyage du dossier 1	Le genre des adjectifs de nationalité Le genre des noms de pays La négation (1) Les articles définis et indéfinis (2) Les présentateurs <i>Il y a ; C'est ; Voici</i> (1) <i>S'appeler ; Être</i>	Se présenter (2) Dire la nationalité Présenter des symboles des pays d'Europe
09/10/2015	Révision&Approfondissement - Leçons 2 et 3 du dossier 1	La préposition <i>de</i> (1) L'interrogation - <i>quel</i> (2) Les articles indéfinis et définis (3) Les prépositions <i>en, à</i> Les articles contractés (1) Le présentateur <i>C'est</i> (2) <i>Avoir</i>	Demander/Donner des informations Questionner sur l'identité Dire l'heure Parler de ses passions, de ses rêves Dire l'âge
10/10/2015 23/10/2015	3. À la découverte de la ville - Leçons 1 et 2 du dossier 2	Les présentateurs <i>Il y a ... ; C'est ...</i> (3) Les articles définis et indéfinis (4) Les prépositions de lieu (1) Les articles contractés (2) L'interrogation (3) <i>Pourquoi/Parce</i> Le présent des verbes -er	Nommer et localiser des lieux dans la ville Présenter des lieux Demander/Donner des explications
30/10/2015 6/11/2015	4. À la découverte de la famille - Leçons 1, 2 et 3 du dossier 3	Les articles possessifs Les prépositions de lieu (2) Les articles définis et indéfinis (4) La négation (2) Le genre des noms des spécialités des apprenants Le genre et le nombre des adjectifs qualificatifs Présent <i>venir ; faire ; connaître</i>	Parler de sa famille Parler de sa profession préférée Caractériser une personne

27/11/2015 04/12/2015	5. À la découverte des saisons - Leçon 1 du dossier 4 - Leçon 1 du dossier 6	Les prépositions <i>de, à</i> Expressions de temps Structures pour parler du climat L'interrogation (4) Les prépositions de lieu (3) Les pronoms démonstratifs Futur simple Présent <i>ouvrir</i>	Indiquer l'heure et les horaires Parler de ses habitudes Parler des sensations et des perceptions Parler du climat Parler des saisons
11/12/2015 18/12/2015	6. À la découverte des fêtes Révision - Leçons 1 et 2 du dossier 5 - Leçon 3 du dossier 2	L'interrogation à l'oral et à l'écrit (5) Structure du questionnement	Parler des rituels de fêtes Écrire une carte de Noël Comprendre un questionnaire
Semestre 2			
04/03/2016 11/03/2016	1. Repas et nourriture - Leçons 1 et 2 du dossier 7 - Leçon 2 du dossier 6	Prépositions <i>de</i> et <i>à</i> Les articles partitifs, définis et indéfinis (1) La quantité négative (1) Présent <i>sortir ; prendre ; boire</i>	Parler de ses goûts et de sa consommation alimentaires Comprendre un menu
18/03/2016 25/03/2016	2. Faire des courses alimentaires - Leçon 1 du dossier 8	Les articles partitifs, définis et indéfinis (2) les pronoms <i>en, y</i> La quantité négative (2)	Préciser une quantité précise Faire des achats Caractériser des produits alimentaires
01/04/2016 08/04/2016	3. C'est mon choix - Leçons 2 et 3 du dossier 7	Les articles partitifs, définis et indéfinis (3) Les pronoms COD Les pronoms COI La place des adjectifs qualificatifs (1)	Décrire une tenue vestimentaire Faire une appréciation positive/négative Caractériser un objet Choisir un cadeau
15/04/2016 22/04/2016	4. Mes souvenirs - Leçon 3 du dossier 8 - Leçon 3 du dossier 4	Les pronoms COD et COI(1) L'imparfait (1) Le passé composé (1) Le participe passé	Évoquer des souvenirs Comparer une situation ancienne et la situation actuelle
06/05/2016 13/05/2016	5. Une rencontre - Leçons 1 et 2 du dossier 1 (Alter ego + A2)	Des adjectifs et des noms pour décrire le caractère d'une personne Le passé composé et l'imparfait (2) Des marqueurs du temps : <i>Il y a, pendant, dans</i>	Décrire le caractère d'une personne Raconter une rencontre
20/05/2016 27/05/2016	6. Voyages - Leçon 3 du dossier 6	Le passé composé (3) La place des adjectifs qualificatifs (2) Les pronoms COD et COI(2)	Raconter une journée de vacances Caractériser un lieu Écrire une carte postale Écrire une lettre de vacances Découvrir des lieux de Paris

Tableau 36 : Présentation des séances

Lors de ma préparation, j'ai cherché, à travers l'inventaire de ces objectifs, à répartir « la matière morphosyntaxique en rapport avec le sens des mots et des énoncés, et avec les besoins et visées prioritaires de communication » (Beacco&Porquier, 2007 : 92). J'ai alors choisi les contenus proposés par chaque dossier en mesurant la progression de mes apprenants. À la différence de la présentation linéaire et intensive telle que celles proposées dans les manuels chinois analysés, j'ai pris l'option d'un rythme plus souple en construisant une progression en spirale : les points grammaticaux, tels que *l'interrogation, les articles, le passé composé*, ont été intégrés de manière

progressive sur plusieurs unités. Cette progression correspondait au rythme d'apprentissage des étudiants et leur permettait de consolider les contenus précédents en acquérant de nouvelles connaissances.

Dans les premières séances, les étudiants sont entrés en contact avec de nombreuses nouveautés langagières sur les plans phonétique, grammatical, lexical et culturel très différentes de leur langue maternelle. Il fallait que l'apprenant - tout comme l'enseignant - ait un fil conducteur pour structurer de manière progressive et cohérente l'enseignement-apprentissage. Quelle que soit la langue, les intentions communicatives de la prise de contact restent toujours les mêmes : nous avons besoin de saluer, de nous présenter, de nous excuser, etc. Du point de vue de l'enseignant, il paraît pertinent d'organiser les contenus en tenant compte des objectifs grammaticaux et pragmatiques, de telle manière qu'ils construisent du sens pour l'enseignement des points de grammaire. Concernant les réactions des étudiants, ils ont attaché de l'importance et de l'attention à l'apprentissage de la grammaire, ce qui est largement lié à la culture éducative chinoise. Par exemple, lors du premier cours, plusieurs étudiants s'interrogeaient sur la présence d'un double *vous* dans la phrase interrogative « Comment vous vous appelez ? ». En tant qu'enseignante, il m'a semblé nécessaire de tenir compte de cette phase de réflexion et d'y répondre en orientant leur raisonnement grammatical.

8.3 Démarche grammaticale suivie

J'ai conçu une démarche basée sur la réflexion pour que les étudiants prennent l'habitude de faire le lien entre une situation communicative et le point grammatical étudié. J'ai toujours fait étudier la grammaire à partir de documents contextualisés. À la différence du modèle pédagogique habituel où l'enseignant explique la règle, la démarche adoptée donne plus d'indépendance aux étudiants qui découvrent par eux-mêmes le fonctionnement du point grammatical étudié. En redonnant la parole aux étudiants, on propose d'autres pistes qui aident les étudiants à raisonner et à découvrir la règle d'emploi, au lieu que ce soit l'enseignant qui explique tout en détail. Cette démarche est indissociable des supports d'accompagnement. Afin d'illustrer comment a été mis en œuvre de l'enseignement, je vais développer deux exemples de cette démarche avec les documents du manuel *Alter ego +* et deux autres exemples avec les documents authentiques que j'ai réalisés.

8.3.1 Avec les documents de la méthode *Alter ego +*

Exemple 1 Les adjectifs possessifs

Les adjectifs possessifs ont été présentés dans l'unité 4 du premier semestre. On a débuté par l'observation d'une photo de famille dans un contexte donné : « Florian montre son album de photos à son amie Coralie. » (*Alter ego + A1*, 2012 : 70) :



Figure 24 : Photo de famille - adjectifs possessifs (*Alter Ego + A1*)

Les étudiants ont identifié l'événement et ont fait des hypothèses sur la relation entre les membres d'une famille. Le lexique concernant les liens de parenté était affiché avec les adjectifs possessifs. Ensuite, j'ai fait une activité de compréhension orale : « Écoutez Florian et repérez sur la photo les personnes citées. », « Réécoutez et associez les étiquettes aux personnes de la photo » (*Ibid.*). Les consignes ont été expliquées en chinois pour que les étudiants puissent comprendre les objectifs. Après avoir écouté le dialogue, dans un premier temps j'ai vérifié qu'ils comprenaient le dialogue et corrigé les réponses relatives à la relation entre les photos et les personnes. Puis je leur ai demandé de repérer les adjectifs possessifs dans la transcription du dialogue :

Florian montre son album de photos à son amie Coralie.
 - Qu'est-ce que c'est, cette photo ?
 - C'est le jour du mariage de mes parents. Regarde, c'est mon cousin Alex, là, juste devant eux.
 - Il a quel âge sur la photo ?
 - Six ans !
 - Mais la jeune femme juste derrière ton père, avec un chapeau rose, c'est ta tante ?
 - Oui, ma tante Laure, la soeur de maman. Et à côté d'elle, derrière maman, c'est mon oncle...et leurs deux filles, elles sont là, au premier rang.
 - Ah ! Ce sont tes cousines, les deux petites !
 - Oui !
 - Et tes grands-parents ?
 - Eh bien, la mère de maman, c'est la dame à gauche au premier rang.
 - Avec le chapeau rouge ?
 - Oui c'est ça. Et son mari, mon grand-père donc, il est à droite, juste à côté de maman.
 - Et les parents de ton père, ce sont les deux ici, j'imagine ?
 - Oui, le militaire, c'est mon autre grand-père, paternel ; et la dame au grand chapeau, c'est ma grand-mère paternelle.

Figure 25 : Transcription du dialogue - adjectifs possessifs (*Alter Ego + A1*)

Il fallait qu'ils découvrent différentes formes. Les adjectifs possessifs ont été classés dans le tableau suivant :

je	<i>mon cousin mon oncle mon grand-père</i>	<i>ma tante ma grand- mère</i>	<i>mes parents</i>
tu	<i>ton père</i>	<i>ta tante</i>	<i>tes cousines tes grands- parents</i>
il/elle	<i>son mari son album son amie</i>	<i>__ tante __ grand- mère</i>	<i>__ parents __ cousines</i>

Tableau 37 : Tableau récapitulatif des adjectifs possessifs

À travers les formes pour les personnes *je* et *tu*, les étudiants ont fait le lien avec *mon* et *ton* qui s'emploient avec un nom singulier et masculin ; *ma* et *ta* qui s'emploient avec un nom singulier et féminin ; *mes* et *tes* avec un nom pluriel, masculin ou féminin. Étant donné l'absence d'exemples pour la personne *il/elle*, j'ai invité les étudiants à faire des hypothèses sur les formes manquantes. À l'aide du changement de la forme de l'adjectif possessif singulier masculin (*mon-ton-son*), les étudiants sont arrivés à induire les formes *sa* et *ses*. Les exemples *son album* et *son amie* ont permis de compléter la règle plus complexe de *mon/ton/son* devant un nom qui commence par une voyelle. Dans le *Point langue* d'*Alter ego + A1* (2012 : 71), on demande aussi aux étudiants de compléter les formes pour plusieurs possesseurs. Cependant, sauf *leurs deux filles*, il n'existe dans le dialogue que les formes pour un possesseur. J'ai complété la liste avec des exemples pour les personnes *nous*, *vous*, *ils/elles* : *notre fille, notre fils* ; *votre fille, votre fils* ; *leur fille, leur fils* ; *nos/vos/leurs enfants*.

À ce moment-là, une étudiante a posé une question : « Le choix des adjectifs possessifs dépend du possesseur ou du nom ? »⁴⁷. Une ambiguïté lui est arrivée quand elle a vu les formes pour plusieurs possesseurs. Dans le but de montrer la différence entre l'accord avec le possesseur ou l'objet possédé, j'ai fait compléter la phrase à tous les apprenants en anglais et en chinois :

Français	Jing (Elle) met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main. Xiang (Il) met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main.
Anglais	Jing (She) keeps her money, her identity card and her keys in her purse. Xiang (He) keeps
Chinois	Jing (她) 把她的钱, 她的信用卡和 她的钥匙 放进 她的手提包。 Xiang (他) 把

Tableau 38 : Comparaison entre français vs chinois vs anglais - adjectifs possessifs

⁴⁷ Nous l'avons traduite en français.

Jing et Xiang étaient deux étudiants dans notre classe et représentaient respectivement le féminin et le masculin.

En comparant les trois groupes de phrases, les étudiants ont coché la bonne case :

En français, l'adjectif possessif s'accorde avec l'objet possédé , le possesseur

En anglais, l'adjectif possessif s'accorde avec l'objet possédé , le possesseur

En chinois, l'équivalent de l'adjectif possessif s'accorde avec l'objet possédé , le possesseur

Ensuite, afin de compléter la règle d'accord, je leur ai demandé d'observer les phrases suivantes :

1) Quand il y a un seul possesseur,

- *Elle met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main.*

- *Il met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main.*

L'adjectif possessif s'accorde en _____ et en _____ avec l'objet possédé.

2) Quand il y a plusieurs possesseurs,

- *Elles mettent leur argent, leur carte d'identité et leurs clés dans leur sac à main.*

- *Ils mettent leur argent, leur carte d'identité et leurs clés dans leur sac à main.*

L'adjectif possessif s'accorde seulement en _____ avec l'objet possédé.

Ainsi, les étudiants ont induit la règle d'emploi en chinois qui était le fruit de leur travail intellectuel. La règle grammaticale a permis aussi de rassurer les étudiants comme celle qui a posé la question. Je leur ai signalé que, dans la forme du possessif, il existe un élément désignant la personne du possesseur : le *m* qui indique *je*, en lien avec moi ; le *t* qui indique *tu, toi*, le *s* qui indique *il/elle*. Ce travail grammatical a été appuyé par une activité de compréhension orale en lien avec de la compréhension écrite (lecture du dialogue), pour qu'ils entendent la forme orale en même temps qu'ils lisent la forme écrite. Cela m'a semblé nécessaire pour les apprenants débutants, qui ont besoin de plusieurs écoutes détaillées favorisant la discrimination auditive, difficile pour ce public en raison des différences phonétiques entre le français et le chinois (notamment la présence de tons en chinois et de l'accent spécifique de groupe rythmique en français). Pour que tous les étudiants se concentrent sur le point grammatical étudié, la transcription du document sonore accompagnait l'écoute, afin qu'ils puissent repérer les différences entre l'oral et l'écrit, puis je leur ai fait entendre l'oral sans l'écrit. Compte tenu des différences entre l'oral et l'écrit en français, il est indispensable de travailler simultanément la grammaire du code oral et la grammaire du codé écrit.

La phase « pratique » est indispensable pour que chaque apprenant s'approprié les formes et la syntaxe. Je les ai mis par deux et je leur ai fait jouer le dialogue deux fois en jouant à tour de rôle

Florian et de Coralie pour qu'ils disent les deux types de phrases interrogatives et déclaratives. Je passais entre les binômes et je corrigeais la prononciation. Je leur ai demandé d'amener pour la prochaine fois une photo de famille ou avec des copains pour qu'ils la présentent à la classe. Ils ont fait une présentation qui a très bien marché.

Dans les manuels chinois analysés, comme on l'a constaté, les dialogues sont travaillés en tant que support de lecture. La transcription du dialogue est toujours présentée en début de leçon. Le professeur étudie en détail le lexique, la morphosyntaxe et éventuellement la phonétique. Une attention est accordée particulièrement à l'écrit, malgré le fait qu'il s'agisse d'un dialogue. Le processus d'écoute est pourtant indispensable pour sensibiliser l'apprenant au code oral et pour le distinguer de l'écrit. Il faut l'aider avec notamment des exercices de discrimination auditive et des mises en relief, puisque les petits mots grammaticaux ne sont pas souvent accentués et les apprenants les entendent mal. Dans cette perspective, j'ai cherché à reprendre le dialogue enregistré naturellement et à le dire plus lentement. Ainsi, mon objectif a été de donner du sens au dialogue tout en sensibilisant au code oral du français.

Exemple 2 L'emploi et la formation du passé composé

Outre l'activité de compréhension orale, le travail grammatical est souvent basé sur une activité de compréhension écrite. Voyons ensemble la présentation du passé composé intégrée dans la quatrième séance du deuxième semestre. En voici le support (*Alter ego + A1*, 2012 : 90) :

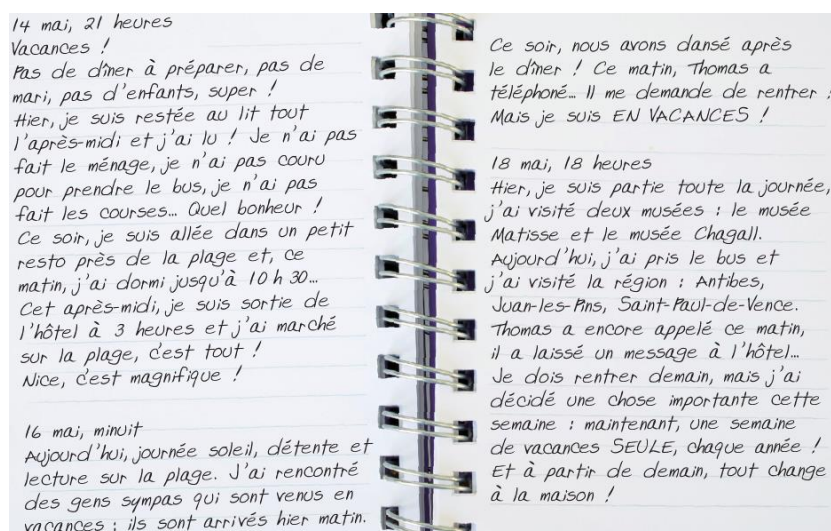


Figure 26 : Extrait *Alter Ego + A1* - passé composé

La première lecture était guidée par les questions suivantes : *Quel est le genre du document ? Qui écrit ? Une femme ou un homme ? Pour quel sujet ?* Les étudiants ont lu le document et ont répondu aux questions. Ensuite, il fallait relire le document et compléter le tableau suivant (*Ibid.*) :

Myriam écrit le ...	Quels moments sont cités ?	Elle parle de quel jour ?
14 mai	hier ce soir ...	13 mai ...
16 mai	...	...
18 mai	...	...

Tableau 39 : Marqueurs temporels - *Alter Ego + A1*

À travers la recherche des marqueurs temporels précis, les étudiants ont compris que les textes étaient au passé. Je leur ai demandé de souligner individuellement les phrases qui racontaient des événements passés, ce qui permettait de réfléchir au fonctionnement du passé composé dans le contexte donné. La classe a vérifié ensemble les réponses. Pour la mise en commun, j'ai invité des étudiants à lire les phrases qu'ils avaient notées, soit une phrase par chacun. Pour chaque phrase, j'ai attiré l'attention des étudiants sur le sens du passé exprimé en chinois. Ils ont essayé de chercher l'équivalent en chinois, à savoir le mot « le » qui marque le passé. J'ai introduit le nom du passé composé en français et en chinois ainsi que la règle d'emploi proposée par *Alter Ego +* : on utilise le passé composé pour raconter des événements passés.

Concernant la formation du passé composé, les étudiants étaient amenés à classer les phrases dans le tableau suivant :

Hier, je suis restée au lit tout l'après-midi ... Ce soir, je suis allée dans un petit resto ... [...]	... et j'ai lu ! Je n'ai pas fait le ménage, je n'ai pas couru pour prendre le bus, je n'ai pas fait les courses... [...]
---	---

Tableau 40 : Imparfait vs passé composé - *Alter Ego + A1*

Je leur ai demandé d'abord d'observer et de comparer les exemples figurant dans les deux colonnes. Ils ont reconnu *être* et *avoir* présentés dans les phrases. Je les ai fait comparer les verbes conjugués dans les phrases au présent à la fin de chaque texte de l'extrait de journal intime avec ceux conjugués dans les phrases au passé. Cette étape se déroulait en binôme. Je leur ai donné des étiquettes grammaticales en français et en chinois *auxiliaire* et *participe passé*. Les étudiants devaient compléter la formule suivante : Le passé composé = ___/___ + ___. Nous avons fait la correction en commun pour la formation du passé composé en écrivant les phrases au tableau. Nous

avons ensuite ajouté la place de la négation. Les étudiants sont venus au tableau écrire la forme *ne...pas* pour finalement aboutir à : Le passé composé = *ne* auxiliaire (*avoir/être*) *pas* + participe passé.

Un étudiant se posait la question intéressante de savoir quel était le sens de l'auxiliaire du passé composé dans une phrase et comment le traduire en chinois. D'après moi, cette question révèle deux points : d'une part, l'étudiant a participé au processus de réflexion, dans la mesure où il a noté qu'un élément (l'auxiliaire) n'avait pas de sens réel dans une phrase ; d'autre part, il a eu recours à sa langue maternelle afin de trouver du sens ou un équivalent de cet élément. J'ai invité les autres étudiants à discuter ensemble de la question : certains ont dit que l'auxiliaire n'avait pas de sens concret ; une étudiante a fait l'hypothèse que sa fonction était seulement d'aider le verbe à former le passé composé. Ainsi, les étudiants sont arrivés par eux-mêmes à résoudre le problème. De mon point de vue, il importe de sensibiliser les étudiants à des phénomènes grammaticaux ou des concepts qui leur paraissent ambigus ou inconnus et de leur donner des moyens d'observer, réfléchir et s'interroger pendant l'apprentissage. Le recours à la langue que les étudiants maîtrisent bien (à savoir le chinois et/ou parfois l'anglais) est un des moyens pour les aider dans l'apprentissage de la langue et son système linguistique.

8.3.2 Avec des documents authentiques réalisés

En dehors des manuels, j'ai utilisé dans la mesure du possible des documents authentiques. L'intérêt théorique relatif à l'emploi de ce type de supports est présenté dans la partie précédente (voir chapitre 2, point 2.1.4.). Je partage ici quelques expériences illustrant cet apport dans ma classe.

Exemple 1 La vidéo *Cliché*

Lors de la première séance, j'ai montré aux étudiants une vidéo⁴⁸ sur des stéréotypes de la France et des Français. Bien que les étudiants ne puissent pas comprendre les enregistrements, ils ont reconnu la ville de Paris, la Tour Eiffel, Charles de Gaulle. Cette entrée culturelle a attiré l'attention des étudiants et les a sensibilisés à la mélodie de la langue française. Je me suis servie ensuite de l'image du portrait qui s'affiche dans la vidéo pour introduire les articles indéfinis et définis.

⁴⁸ *Cliché ! Version française* : <https://youtu.be/OCIAyHEFTTrQ> .



Figure 27 : Articles indéfinis

J'ai expliqué en chinois l'équivalent du présentateur *c'est*. À l'aide de l'illustration, les étudiants ont compris sans problème chaque phrase. En observant les changements dans les différentes formes des articles en gras, les étudiants ont peu à peu découvert le genre en français ainsi que la règle générale de la concordance en genre et en nombre. Dans un deuxième temps, je leur ai montré l'image suivante :



Figure 28 : Articles définis

Après avoir donné un prénom à ce personnage, j'ai utilisé les articles définis pour indiquer les objets. Cette mise en contexte a permis aux étudiants de distinguer l'emploi des deux types d'articles. Dans *Alter ego + A1*, les présentateurs *c'est* et *il y a* sont employés dans les exemples : « Il y a un musée. C'est le musée Camille Pissarro. Il y a une cathédrale. C'est la cathédrale Saint-Maclou. [...] » (2012 : 45). Ce type de présentation pourrait donner l'impression à l'apprenant que l'on emploie systématiquement l'article indéfini après *il y a* et l'article défini après *c'est*, ce qui est bien entendu faux dans de nombreux cas (« Il y a ta mère qui t'attend » ; « C'est une grande maison ! » par exemple). Pour éviter ce malentendu, il m'a paru pertinent d'adopter le même présentateur *c'est* pour comparer l'emploi des articles définis et indéfinis. La différence entre *c'est* et *il y a* est difficile à expliquer avec les apprenants débutants, on peut au début ne pas s'attarder sur la différence entre ces deux structures et le voir plus tard.

Exemple 2 Une chanson

Les paroles de la chanson *Les Champs-Élysées* ont servi à l'appropriation du passé composé et de l'imparfait. Il ne s'agit pas ici de repérer les verbes au passé composé et à l'imparfait, mais de choisir le temps du passé qui convient pour les verbes. L'idée est de sensibiliser les apprenants à l'emploi des temps du passé dans un texte et pas dans des phrases isolées. J'ai distribué aux apprenants l'extrait suivant de la chanson de Joe Dassin *Les Champs Élysées* et donné les verbes conjugués en désordre :

Les Champs-Élysées

Je _____ sur l'avenue
Le coeur ouvert à l'inconnu
Je _____ de dire bonjour à n'importe qui
N'importe qui et ce fut toi
Je _____ n'importe quoi
Il _____ de te parler pour t'appivoiser

Aux Champs-Élysées
Aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie
à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées

Tu _____ « J'ai rendez-vous »
Dans un sous-sol avec des fous qui vivent la guitare à la main
Du soir au matin
Alors je _____
On _____ , on _____
et l'on _____ à s'embrasser

Figure 29 : Paroles de la chanson *Les Champs-Élysées*

Verbes en désordre : *me baladais, t'ai dit, t'ai accompagné, m'a dit, a chanté, avais envie, a dansé, n'a même pas pensé, suffisait*

Ils devaient retrouver la place de chaque verbe. Ce travail a été effectué en binôme pour que les étudiants puissent discuter ensemble. Ils m'ont demandé le sens de certains mots. Ensuite ils ont écouté ma chanson pour vérifier leurs réponses. Cette étape a permis de les sensibiliser au passé composé et à l'imparfait à l'oral. Je leur ai expliqué que « fut » était la forme conjuguée du verbe être dans un autre temps du passé qu'ils verraient plus tard. Pendant la correction, un étudiant m'a demandé si on ne pouvait pas « J'ai eu envie de dire bonjour à n'importe qui », ce qui était tout à fait légitime. J'ai demandé à tous de comparer le sens de « J'ai eu envie [...] » avec celui de « J'avais envie [...] » dans le contexte de « Je me baladais sur l'avenue », afin de les amener à

différencier les effets de sens. Dans le premier cas, le personnage a soudainement eu envie de dire bonjour, alors que dans le second cas, depuis le début pendant qu'il se baladait sur l'avenue, il avait envie de saluer n'importe qui. Cet exercice était un peu difficile pour les étudiants, à la fois les temps et le vocabulaire. Mais ils étaient contents de connaître et d'entendre une chanson française. Je leur ai fait chanter la chanson. J'ai quand même pu les amener à réfléchir aux différences de sens selon que l'on emploie le passé composé ou l'imparfait. Ils ont été imprégnés d'une situation.

Les documents authentiques constituent une ressource formidable pour trouver des supports pour enrichir l'enseignement de la grammaire. Mais il faut faire attention à la difficulté du lexique et des structures. De nos jours, grâce à l'évolution fulgurante de l'informatique, une variété de ressources numériques sont à notre disposition, telles que les sites Internet des restaurants, des boulangeries, des médias ou des villes françaises, qui créent des liens non seulement avec la langue mais aussi avec la culture proprement dite, qui permettent d'observer en contexte des phénomènes langagiers. Pendant l'analyse pré-pédagogique, l'enseignant doit sélectionner des supports authentiques comportant les points grammaticaux qui l'intéressent. Il fait selon la structure du document une double analyse formelle et fonctionnelle. Il décide de le didactiser ou non en tenant compte des compétences langagières et culturelles des apprenants.

Mon expérience d'enseignement me conforte dans l'idée qu'il est essentiel de prendre conscience de plusieurs choix à faire relatifs au support sélectionné. Il faut par exemple penser à la longueur du document (utilisation complète ou partielle ?), ou encore à la mise en page (faut-il souligner des éléments pour attirer l'attention de l'apprenant ?). Force est de signaler qu'il faut toujours montrer à l'apprenant le document en fournissant son contexte. L'étape suivante, à savoir l'élaboration d'une démarche, fait également l'objet de multiples points d'attentions pour l'enseignant. Pour n'en citer que quelques-uns, qui m'ont touché de près lors de mon stage, il me semble indispensable de savoir si le support choisi peut servir à une observation sur la forme, le sens ou les deux, si ce support est destiné à une première présentation ou à un rappel, ou s'il doit être accompagné par d'autres activités langagières.

8.4 Exercices et activités

En me basant sur la méthode *Alter ego* +, j'ai proposé des exercices et des activités pour faire travailler les points grammaticaux étudiés. Je présente ici quelques exercices de réemploi et activités de communication.

8.4.1 Exercices de réemploi

« 4. Donnez les nationalités.

Exemple : John F.Kennedy est

— *John F.Kennedy est américain.*

1. Leonard de Vinci est

2. Napoléon est

3. Agatha Christie est

4. Indira Gandhi est

5. Salvador Dali est

6. Albert Einstein est » (*Alter Ego + A1*, 2012 : 24)

Cet exercice permet aux étudiants de se familiariser avec le genre des adjectifs de nationalité. Je l'ai complété avec une personnalité féminine de la même nationalité pour qu'ils acquièrent les deux formes : *Marylin Monroe est Monica Bellucci est Edith Piaf est David Beckham est Rabindranath Tagore est Penélope Cruz est Angela Merkel est*

Ensuite, j'ai proposé un petit jeu consistant à trouver des personnalités masculines et féminines de différents pays. Un étudiant devait dire le nom d'une personne célèbre et en choisissait un autre qui devait indiquer sa nationalité sous la forme « il /elle est ... ». Ce dernier à son tour disait le nom d'une personne célèbre et demandait la réponse à un autre étudiant. Même si les étudiants connaissaient la règle d'accord en genre, beaucoup ont dû vérifier la prononciation de la forme féminine de l'adjectif, comme « Sophie Marceau, elle est français...e ». A l'oral, on entend une consonne et pas un « e ». Cela montre qu'il ne suffit pas de connaître une règle grammaticale de l'écrit pour être capable de l'utiliser. L'entraînement du code écrit et du code oral est bien évidemment indispensable pour parler avec fluidité.

« 9. Lisez le formulaire d'inscription. Écrivez les questions qui correspondent aux informations communiquées.

Exemple : Nom : Bertholet — *Quel est votre nom ?* » (*Ibid.* : 41)

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

Nom : Bertholet
 Prénom : Maxime
 Date de naissance : 10 Juin 1991
 Nationalité : française
 Adresse : 59 rue Savary
 86000 Poitiers
 Tél. domicile : 05 42 48 82 90
 Tél. portable : 07 18 88 98 76

Figure 30 : Formulaire d'inscription (Alter Ego + AI)

Avec ce *formulaire d'inscription*, l'exercice met en rapport l'adjectif interrogatif *quel* avec l'objectif communicatif de questionner quelqu'un sur son identité et s'entraîner aux chiffres. Après la correction de l'écrit, on a prononcé les questions avec *quel* et j'ai demandé aux étudiants : est-ce que *quel* et *quelle* se prononcent de la même façon ? Ils se sont rendu compte qu'on les prononçait de la même façon. Puis, j'ai donné aux étudiants le formulaire d'inscription vide pour alimenter un travail en binôme. Ils ont dû à tour de rôle se poser les questions pour remplir le formulaire avec leur propre identité.

Voyons une activité d'échange :

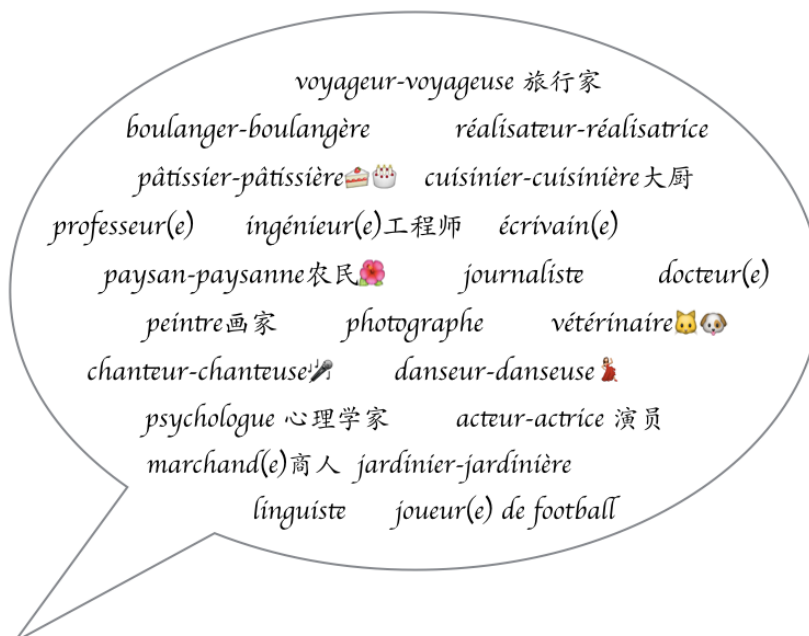


Figure 31 : Nuage de mots

J'ai créé un nuage des noms de métiers en précisant les formes masculines et féminines. Cette activité est destinée à faire parler de son métier préféré. Elle comporte plusieurs objectifs grammaticaux : le genre pour le métier masculin ou féminin et la suffixation, les verbes à l'infinitif.

J'ai fourni des formules telles que *Je voudrais devenir...*, *C'est ma passion/mon rêve*, *C'est intéressant/passionnant*, *J'aime voyager/cuisiner/chanter/dessiner*. Lorsque les étudiants parlaient, j'ai pu noter de petites pauses liées à des moments d'hésitation pour le choix de la forme du nom, puisqu'ils n'avaient pas l'habitude de faire l'accord du genre, qui nécessite une prise de conscience spécifique et un entraînement dès le début de l'apprentissage, parce qu'en chinois, il n'y a pas de différence pour le métier si l'on est un homme ou une femme.

8.4.2 Activités communicatives

J'ai établi un bilan des activités à finalité communicative effectuées pendant les deux semestres.

Semestre 1	Semestre 2
unité 1 : <u>se présenter et demander le nom et le prénom</u>	unité 1 : <u>indiquer ses goûts alimentaires</u> ; jouer la scène <i>Au restaurant</i>
unité 2 : décrire l'identité des personnages en fonction des informations données	unité 2 : écrire un scénario <i>Chez le fleuriste</i> et le jouer
unité 3 : <u>parler de son métier préféré</u>	unité 3 : <u>parler du petit-déjeuner</u> ; commenter une tenue
unité 4 : <u>présenter les membres de sa famille</u>	unité 4 : <u>décrire un lieu d'enfance</u> ; échanger sur le changement personnel
unité 5 : <u>parler de sa saison préférée</u>	
unité 6 : parler des fêtes ; présenter les personnages en fonction des informations données	

Tableau 41 : Bilan des activités communicatives

Elles ont été intégrées dans les différentes phases :

- en début de séance

Comme mise en train de la séance, certaines activités de production orale avaient pour but de réviser les connaissances précédentes et de rendre plus actifs les étudiants. Par exemple, dans celle de *parler du petit-déjeuner*, les étudiants ont choisi leur pain préféré parmi les photos que nous avons capturées sur le site internet de la boulangerie Paul, ce qui leur a permis de réutiliser les articles indéfinis, définis et partitifs et de connaître le petit-déjeuner à la française.

- en milieu de séance

Il s'agit d'échanges à l'oral intégrés dans une séquence. Par exemple, dans l'unité 3 du deuxième semestre, plusieurs activités de compréhension orale et écrite reposaient sur un dialogue qui mettait en rapport l'objectif communicatif *faire une appréciation positive/négative des vêtements* avec l'étude des compléments d'objet. Ensuite les étudiants ont commenté des photos de vêtements capturées sur le site internet de différentes marques.

- en fin de séance

Les activités effectuées en fin de séance prenaient plus de temps que les précédentes. Elles ne se limitaient plus à un seul objectif grammatical. Elles permettaient en revanche de mobiliser des connaissances précédentes. Par exemple, les étudiants ont été invités à écrire un scénario *Chez le fleuriste* :

« La scène se passe sur un marché, au stand d'un fleuriste. Un jeune homme désire acheter un bouquet de fleurs : il aime les roses rouges mais c'est la fin du marché, il n'y en a plus. Alors, le fleuriste propose de belles roses blanches au jeune homme. Le jeune homme demande le prix et repart avec douze roses blanches.

Le fleuriste : ...

Le jeune homme : ... » (*Cahier d'exercices, Alter ego + AI*, 2012)

Cette activité nécessitait une discussion et un travail à l'écrit en binôme. Après avoir préparé leur scénario, les étudiants ont joué leur scène devant la classe.

La plupart des activités sont issues de la méthode *Alter ego +* et de son cahier d'exercices. Nous avons fabriqué aussi quelques activités à partir de documents authentiques, comme des menus de restaurant, des photos en ligne. En étudiant le bilan, je distingue deux types d'activités :

- 1) celles (soulignées dans le tableau) qui sont relatives aux expériences personnelles des étudiants et qui nécessitent des réponses spontanées, telles que *se présenter, décrire le lieu d'enfance* ;
- 2) celles (non soulignées dans le tableau) qui impliquent une production dans le cadre d'un contexte fabriqué, comme *présenter les personnages*.

Les deux types d'activités permettent une mise en pratique des connaissances grammaticales apprises. Je voudrais faire quelques remarques en ce qui concerne le déroulement du jeu de rôle. Les étudiants avaient l'habitude de rester assis en classe, se lever et jouer une scène devant toute la classe les a ainsi un peu mis mal à l'aise. Cela étant, ils étaient curieux de voir et de pouvoir commenter la scène jouée par les autres, ce qui constitue une motivation pour ce type de pratique. Il est indispensable de les encourager. C'est pourquoi un entraînement régulier à la prise de paroles est indispensable, de manière à aider les étudiants à parler plus spontanément et avec plus de facilité en classe.

J'ai remarqué que les étudiants restaient accrochés à leur dialogue préparé sur un papier à l'avance. Ils gardaient la feuille en main et certains se contentaient de lire leur réplique. Pendant le travail de préparation, les étudiants réfléchissaient à la structure du dialogue et construisaient des énoncés qui leur semblaient convenir dans le contexte donné. Il s'agissait pour eux d'oraliser un dialogue

préparé, ce qui ne correspond pas tout à fait à l'attente d'une communication spontanée. Ils sont débutants et la production orale libre est difficile. Pour que les apprenants soient plus à l'aise au moment de jouer leur scène, on peut leur demander de l'apprendre par cœur comme au théâtre, on peut aussi leur demander au lieu d'écrire un dialogue complet, de ne noter que des mots-clés dans leur préparation. On peut enfin former des groupes selon le personnage par exemple *Chez le fleuriste*, jeu de rôle dans lequel un apprenant joue *le fleuriste* et dialogue avec un autre camarade qui joue *le Jeune homme*, on peut imaginer de faire les binômes à la dernière minute. Un groupe d'étudiants prépare le rôle du fleuriste et un autre groupe prépare le rôle du jeune homme. Ils ne savent pas avec qui ils vont jouer. Cela crée une certaine surprise et les mettra en condition de l'imprévu, ce qui peut rendre le dialogue plus naturel, en tout cas plus amusant.

8.5 Bilan du travail écrit des étudiants

Afin de mesurer les acquis des étudiants en fin de formation, une évaluation sous la forme d'une production écrite sur table a été mise en place à la fin des deux semestres. Faute de temps, je n'ai pas pu concevoir une évaluation de l'oral. Je vais faire un point sur ce travail écrit.

Pour le premier semestre, il s'agissait de rédiger un texte sur un sujet à choisir parmi trois (*la famille, les saisons, les fêtes*) qui ont été traités pendant les séances. Cinq étudiants ont choisi le sujet de la famille ; cinq ont opté pour le sujet des saisons ; un a écrit un texte portant sur Noël. Dans les textes des étudiants, les phrases simples et courtes dominent avec un emploi fréquent des présentateurs (*il y a, c'est*) : « Dans ma famille, il y a mon père, ma mère et moi. », « La fête de la lune arrive en septembre. C'est une grande fête. », « Dans une année, il y a quatre saisons ». Certaines phrases sont toutefois plus longues et complexes : « La veille de Noël, les enfants placent leurs chaussures sous l'arbre de Noël et attendent les cadeaux du petit papa Noël. », « Un bon dîner est souvent le plus grand plaisir de la journée. ». Les textes sont globalement cohérents avec principalement les connecteurs *et, mais*. Certains ajoutent *et puis, pourquoi, parce que, en un mot* sont représentés dans certains travaux. De nombreux étudiants ont l'habitude de mettre une phrase de conclusion à la fin de leur texte, « Quelle belle saison ! », « Joyeux Noël ! », « Vive les vacances ! », « J'aime tout le monde dans ma famille. ».

J'ai remarqué des erreurs fréquentes dans les domaines suivants :

- les articles

Certains apprenants ne mettent pas l'article devant l'adjectif et celui-ci est le plus souvent antéposé au nom. On relève par exemple des énoncés tels que « L'automne est belle saison des récoltes. ».

« Mes frères ont similaire métier. ». Ces erreurs sont liées à la structure habituelle de la pensée en chinois⁴⁹.

- l'accord des adjectifs

Il existe des erreurs d'accord : « c'est un bon saison de travail et d'études » ; « Ils sont souvent très occupé » ; « leurs caractères sont différent avec leur père ». En fait, ces étudiants semblaient connaître la règle d'accord, puisque j'ai trouvé des phrases correctes dans leur texte, telles que « L'automne est ma saison préférée. », « ils sont organisés et sérieux ». Ils ont besoin de davantage d'entraînements pour fixer et renforcer l'application de la règle. On pourrait leur demander de relire leur texte avant de le rendre avec une grille qui leur pose des questions :

1. J'ai mis une majuscule au début de la phrase. (oui/non)
2. J'ai pensé à mettre la ponctuation, par exemple : une virgule entre les mots dans une énumération ; un point à la fin des phrases affirmatives ou négatives ; un point d'interrogation pour les phrases interrogatives ; un point d'exclamation pour les phrases exclamatives. (oui/non)
3. J'ai accordé le verbe avec son sujet. (oui/non)
4. J'ai accordé les adjectifs avec les noms. (oui/non)
5. J'ai accordé les déterminants avec les noms. (oui/non)
6. Je n'ai pas oublié de mettre les lettres muettes des formes verbales. (oui/non)
7. Pendant ma relecture, j'ai fait des corrections. (oui/non)

L'évaluation du deuxième semestre consistait à écrire une lettre à un(e) ami(e) pour raconter un voyage. La consigne était en français : « Vous écrivez une lettre à un(e) ami(e). Vous lui racontez comment s'est passé votre voyage ». L'analyse de leur production permet de comptabiliser plus de phrases complexes. À titre d'exemple, on observe une subordonnée enchâssée : « Je suis à Nice depuis un mois, qui est une ville du sud-est de la France. », ou encore des subordonnées introduites par *quand* et *après*, « Quand j'étais petite, j'ai eu envie d'y aller. », « Après une bonne nuit de voyage en bateau, nous sommes arrivées dans la ville de Stockholm. ». Les connecteurs employés fréquemment sont *et*, *mais*, *parce que*.

En général, les étudiants ont su employer l'imparfait pour décrire les circonstances et le passé composé pour raconter des événements. Par exemple, « Je faisais de belles promenades le long de la rivière par jour et mangeais dans des célèbres restaurants. Hier, quand je prenais mon dîner dans un beau restaurant, j'ai vu une de mes amis. Je la ai invité de venir à ma table. Nous avons passé un

⁴⁹ Dans la langue chinoise, l'adjectif précède souvent le nom.

bon soir. ». Certes, il existe des erreurs mais l'étudiante s'est montrée capable d'utiliser les deux temps du passé. J'ai également observé des phrases inappropriées, comme dans les extraits suivants : « J'étais à Nanjing depuis 2 septembre 2012. », « [...] nous avons découvert que sa place à le train a été loin de ma place. J'ai trouvé inquiet si tous les étrangers ont été autour de moi. ». Ces phrases sont des calques de la langue chinoise.

Je note des erreurs intéressantes qui fournissent un feed-back sur l'apprentissage des étudiants : l'oubli de l'élision : « Je y ai vu beaucoup de architectures intéressantes. » ;

l'oubli de la règle de la voyelle qui suit : « J'ai pris le train avec ma ami pour faire un voyage au Tibet. » ;

l'oubli de la contraction : « Une de les étrangers m'a conduit à le restaurant. ».

À mes yeux, il manque d'exercices à l'écrit et à l'oral pour que les étudiants puissent peu à peu s'entraîner à pratiquer l'accord en genre, l'élision et la contraction entre les prépositions (*à, de*) et les articles. Les étudiants savent la règle de base mais oublient d'appliquer la règle secondaire, ce qui montre une chronologie dans l'apprentissage des règles.

8.6 Bilan relatif à mon expérience d'enseignante

Comme le précisent Carlo et Muller,

« la question de l'agir professoral (Cicurel, 2011) a d'abord envoyé à une interrogation sur la planification élaborée (objectifs, préconisations des manuels, usage projeté des supports, programmes, etc) et sur sa négociation en situation d'interaction avec les apprenants. Elle a ensuite porté sur la dynamique selon laquelle les enseignants articulaient théories de référence, expériences passées et buts pédagogiques. » (2015 : 1).

Je voudrais à présent évoquer les différents rôles d'enseignante à chaque étape de la séance. Si l'on imagine une séance type (même si le concept de séance type reste assez théorique, les choses ne se déroulant jamais de façon mécanique, nous le savons bien), les rôles semblent être les suivants :

- L'enseignant a un rôle de concepteur. Il doit préparer en amont son cours, chercher ses supports, les didactiser. S'il utilise un manuel, il faut regarder la leçon et voir la manière dont il va organiser la suite des activités, peut-être ne suit-il pas l'ordre du livre, inverse-t-il des exercices, les fait-il faire en travail à la maison plutôt qu'en classe ? Doit-il ajouter des activités ?

- L'enseignant a un rôle d'animateur. Pour que la classe vive et que les apprenants ne s'ennuient pas.
- L'enseignant joue ici un rôle de tuteur. Il accompagne et guide les étudiants vers la conceptualisation de la règle ou la réalisation de leurs exercices. Beaucoup d'interactions entre l'enseignant et les étudiants ont lieu : l'enseignant sollicite les étudiants par exemple sur le fonctionnement du point grammatical étudié en donnant des indices sous la forme de questions. Par exemple, dans mon cas, j'ai demandé à mes étudiants : « Qu'est-ce que y a remplacé dans le texte ? » dans le but d'attirer l'attention sur l'emploi du pronom y. Dans ce cas-là, le chinois a été privilégié lors des échanges afin de faciliter la compréhension. Les étudiants ont aussi posé des questions, je partage le point de vue que « la pertinence voire l'impertinence des questions posées par les apprenants nous renseigne sur la réalité de la langue, mais aussi sur la perception qu'ont ces apprenants de la langue en cours d'acquisition » (Rosen et Porquier, 2017 : 213).
- L'enseignant joue un rôle d'assistant pendant les exercices et les activités. Il assure le déroulement et répond aux questions des apprenants. Les paroles d'encouragement sont indispensables pour motiver et récompenser la participation des étudiants. J'ai noté une évolution progressive chez les étudiants : pendant les premières séances, ils avaient l'habitude de suivre le cours timidement ; après avoir été familiarisés avec la démarche, ils étaient plus à l'aise et ont participé plus spontanément à la discussion autour du point grammatical étudié. Ils ont montré un grand intérêt vis-à-vis des documents et ont été actifs dans l'ensemble pour découvrir la règle. L'enseignement de la grammaire est peu à peu devenu plus proche d'un travail collaboratif.
- L'enseignant joue un rôle d'évaluateur, la mise en commun et la correction demandent à l'enseignant d'évaluer les productions orales et écrites, de rappeler la règle, de vérifier la compréhension de tous les étudiants.

Je retiens de cette expérience que la grammaire peut effectivement s'appuyer sur un support communicatif et ne plus constituer une rubrique à traiter de manière indépendante. Les explications métalinguistiques, lorsqu'elles ne constituent plus la première étape obligatoire du cours, s'intègrent d'une manière plus souple et ciblée, en fonction de la réaction des étudiants, elles dissipent les malentendus et participent à l'apprentissage.

La difficulté, au regard de mon expérience d'enseignante débutante en FLE, est de conserver en point de mire l'objectif pédagogique de susciter (à travers l'observation et la réflexion) des prises de

conscience relatives au fonctionnement de la langue. Par rapport au rôle habituel dans le système scolaire chinois consistant à livrer puis expliquer les énoncés de la règle, dans la démarche inductive, l'enseignant accorde plus d'attention à l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage de la grammaire. Dans cette perspective, et étant donné de la culture éducative chinoise, la formation des enseignants devrait intégrer dans son programme ces changements qui demandent une modification des comportements. J'ai eu l'impression que les étudiants s'accommodaient à ces nouvelles pratiques (du moins d'après ma courte expérience). L'enseignant devrait s'habituer à cette nouvelle manière d'enseigner.

Cette expérimentation est loin d'être satisfaisante. La démarche inductive reste encore à améliorer pour tendre encore davantage vers une approche communicative et actionnelle. Une cohérence a toutefois été établie entre les objectifs grammaticaux et communicatifs. Mais avec le recul, il me semble que les activités d'interaction n'étaient pas suffisantes : elles auraient dû tenir une place essentielle dès le début de l'apprentissage. Étant donné que les étudiants étaient inscrits dans des spécialités autres que le français, le temps d'apprentissage n'était pas suffisant. Il faudrait aussi augmenter le nombre d'heures pour un apprentissage plus efficace.

Il importe d'ajuster et d'adapter les interventions et les supports en fonction de la progression des apprenants. Trouver l'équilibre entre grammaire et communication ainsi qu'entre exercices et activités, savoir gérer leur durée pour que les apprenants ne s'ennuient pas. Dans mon cas, certains contenus organisés par *Alter ego* + étaient jugés difficiles pour les étudiants. Il paraît judicieux de recourir à plusieurs ouvrages afin de multiplier le choix de supports. La réalisation d'une pédagogie nécessite donc une interaction constante entre les outils disponibles, l'organisation des séances et leur mise en œuvre effective. Il s'agit d'articuler en permanence l'enseignant, les apprenants et les supports pédagogiques.

Dans cette expérience de l'enseignement du français, j'ai essayé de mettre en pratique mes connaissances en didactique afin de concevoir des séances adaptées à un public universitaire chinois. Personnellement, j'ai cherché à articuler mon rôle de chercheur et celui d'enseignante lorsque j'étais face à divers choix pédagogiques, tels que celui de la démarche, celui du support, celui des exercices ou des activités. Tout cela est indissociable de la prise en compte de l'apprenant. L'apprentissage d'une langue étrangère en classe n'est pas une ligne de fabrication à l'usine. Comme l'indique Vigner (2010 : 35), « Nous sommes plus dans une logique de transmission d'un travail que de transposition de savoirs savants. ». Il est indispensable de prendre en considération le processus et la progression de l'acquisition lors de l'organisation du cours. Les réactions des

apprenants permettent de tester la pédagogie et de l'améliorer. Les étudiants chinois comme tous les êtres humains possèdent la faculté du raisonnement. Il est possible de les orienter vers un raisonnement grammatical dans leur apprentissage du français. Cet éveil à l'esprit d'analyse et de réflexion doit être maintenu tout au long de l'enseignement. J'ai énormément appris de cette expérience et dans cette recherche appliquée, je voudrais continuer ces expérimentations et j'espère que cette recherche fournira des idées à d'autres enseignants souhaitant aborder de nouvelles pistes dans l'enseignement de la grammaire à leurs apprenants.

Conclusion

« Je regarde la grammaire comme la première partie de l'art de penser. »

Étienne Bonnot de Condillac
né à Grenoble en 1714

Arrivée au terme de cette recherche dans le champ de la didactique du FLE, nous nous revenons vers le questionnement principal posé au tout début : comment positionner l'enseignement de la grammaire afin que l'apprentissage soit plus réussi en milieu universitaire chinois avec les débutants notamment et que la didactique du français soit communicative ? Afin d'y répondre, nous avons privilégié deux perspectives pour orienter le travail de recherche : l'une consiste à bien étudier le terrain à l'aide de notre petite expérimentation, l'autre s'est fondée sur l'analyse de manuels et d'ouvrages de grammaire conçus par des enseignants français et chinois.

Cohérence d'ensemble de la thèse

La partie I constitue une base essentielle qui soutient les parties qui la suivent. Dans le chapitre 1, elle nous a permis d'apporter une clarification sur l'objet de notre recherche autour de la question *qu'est-ce que la grammaire* et de l'autre *à quoi sert la grammaire*. Ces deux questions ont orienté notre réflexion lors de l'analyse de la description grammaticale (chapitre 5) et de la terminologie (chapitre 7).

Dans le chapitre 2, nous nous sommes attachée au champ de notre recherche en examinant des dispositifs pédagogiques, ce qui a nourri l'analyse des démarches, des exercices et des activités (chapitre 6) et notre expérimentation (chapitre 8). À travers l'analyse des principales caractéristiques relatives à l'enseignement de la grammaire dans différentes méthodologies, nous avons compris que la didactique du français n'est pas une discipline cumulative et que la didactique de la grammaire évolue grandement en fonction des besoins rencontrés à chaque époque et des nouvelles théories linguistiques et sociolinguistiques qui doivent être transposées.

Dans le chapitre 3, nous avons pu étudier le « passé » et le « présent » du terrain chinois et relever des spécificités de l'enseignement du français et de sa grammaire. Selon les résultats de notre enquête, nous avons pu détecter deux grandes difficultés rencontrées par les étudiants chinois interrogés dans l'apprentissage de la grammaire française. L'une est toujours la faiblesse au niveau de la pratique, la plupart des étudiants ont signalé qu'ils avaient des difficultés à utiliser le passé composé et l'imparfait ; l'autre désigne les difficultés à mémoriser certaines structures ou points de

langue comme le subjonctif, la conjugaison des nombreux verbes irréguliers du troisième groupe selon la classification traditionnelle.

Une analyse d'ouvrages

La partie II porte sur l'étude comparée des manuels et des grammaires de FLE chinois et français. Grâce à cette analyse contrastive, nous avons pu établir les constats suivants :

- La description grammaticale conçue par les auteurs chinois est plus linguistique que pédagogique, impliquant ainsi une centration sur les connaissances grammaticales et non sur les étudiants ni sur le processus d'apprentissage. Comparées aux grammaires françaises, les grammaires chinoises servent de référence et présentent exhaustivement les emplois courants mais aussi particuliers du point grammatical étudié.
- Adoptant unanimement la démarche déductive, les ouvrages chinois ne comportent pas d'activités qui aident les étudiants à apprendre la grammaire. L'accent est mis sur l'étude de la description grammaticale.
- Il manque de cohérence et de lien entre les objectifs grammaticaux et communicatifs. La présentation grammaticale y est décontextualisée, tandis que les grammaires françaises (*Le français au présent, grammaire, 1987* & *Focus Grammaire du français A1-B1, 2015*) qui appliquent également la démarche déductive recourent à des supports « authentiques » variés pour mettre en situation leur exposé grammatical.
- Les exercices formels, tels que exercices à trous, traduction thème/version, occupent une place essentielle dans les ouvrages chinois. Les grammaires en particulier n'incluent pas d'autres types d'exercices ou d'activités. L'appropriation de la grammaire reste au niveau du savoir linguistique, ce qui manque une articulation avec la dimension communicative.

Le rôle de la terminologie grammaticale

La réflexion sur la terminologie grammaticale (chapitre 7) était fondée sur une comparaison des termes grammaticaux employés dans les ouvrages chinois et français. Nous avons constaté que les auteurs chinois recourent davantage à une terminologie classique, qui fait systématiquement l'objet d'une traduction en chinois. Cependant, cela pourrait compliquer la compréhension et l'identification de certains termes, tels que les compléments. Nous avons remarqué d'ailleurs la caractéristique exhaustive de l'emploi terminologique, qui fait confondre le savoir d'enseignant et le savoir à enseigner. L'accent est mis sur l'étude de la langue plutôt que sur son fonctionnement. Le problème de la terminologie rejoint celui de la progression grammaticale et celui de la « séquentialisation » d'une règle complexe comme le passé composé que nous avons évoqué.

Une expérience d'enseignement

Le chapitre 8 apporte un éclairage différent à notre problématique. Il s'agit d'un compte rendu de notre expérience en tant qu'enseignante de FLE dans une université chinoise. Nous avons pu concevoir une pédagogie basée sur la démarche inductive et l'approche communicative avec le manuel *Alter Ego + A1&A2*. À travers cette expérience, nous avons compris comment mieux organiser et mettre en œuvre des séances destinées aux étudiants chinois grands débutants. L'enjeu était de tenir compte de l'articulation entre les contenus grammaticaux et la perspective communicative. D'une part, nous avons proposé à nos étudiants une entrée contextualisée pour présenter le point grammatical à étudier. Les étudiants étaient motivés et curieux de découvrir des documents variés conservant une vraisemblance authentique et les ouvrant à la culture francophone. D'autre part, nous avons cherché à intégrer régulièrement des activités communicatives qui leur permettaient non seulement de réutiliser des points de langue appris, mais aussi de construire l'habitude de prendre la parole en classe. Cette expérience nous a permis de faire un point sur le rôle que joue l'enseignant dans les différentes étapes pour l'appropriation d'un point de langue : observation, réflexion, mise en commun, entraînement linguistique, pratique discursive.

Ainsi, nous avons pu mettre en place cette démarche dans un cadre presque « expérimental », mais si les enseignants chinois s'appropriaient cette approche dans leur cours de français, il faudrait repenser les contenus des certifications existantes à la fin de l'année universitaire pour faire converger pratiques pédagogiques et critères d'évaluation. Comme nous l'avait dit dans notre première enquête (Ling, 2014), les étudiants en deuxième année exprimaient majoritairement leur envie de conserver une démarche plutôt déductive, plus à même de les aider à apprendre par cœur les règles grammaticales classiques qui leur étaient demandées dans le cadre de l'évaluation nationale.

Apports de la recherche

Nous avons pu élaborer notre point de vue que la grammaire n'est pas qu'une grammaire et que l'enseignement de la grammaire ne se réduit pas à l'étude des connaissances linguistiques. Comme le révèle Cuq, « La nécessité pédagogique de faire apparaître d'autres paradigmes, fondés sur le sens, à ceux qui apprennent le fonctionnement réel de notre langue, rejoint là et confirme peut-être les critiques de fond dont cette catégorie est l'objet chez les linguistes. » (2002 : 88). La balance de la didactique de la grammaire française en milieu universitaire chinois devrait pencher davantage du côté pédagogique plutôt que du côté linguistique.

Nous tentons de répondre à notre problématique à partir des niveaux pédagogique et méthodologique.

(1) Au niveau pédagogique

En nous appuyant sur l'analyse d'ouvrages et sur l'expérience d'enseignement, nous présentons des propositions pédagogiques qui nous sembleraient pertinentes en fonction de deux phases : l'intériorisation et l'appropriation.

A. La phase d'intériorisation

D'après nous, quatre éléments sont à prendre en compte : les activités réflexives, la comparaison avec la langue maternelle, les documents en contexte, l'étude du code écrit et du code oral.

➤ Les activités réflexives

Comme l'indiquent Chiss et David, « [...] les connaissances linguistiques sont subjectives, dans le double sens de difficilement objectivantes et de résolument psychologique. Enseigner la langue revient donc inéluctablement à réfléchir sur les fonctionnements de cette langue [...] » (2018 : 219). La réflexion grammaticale est indispensable pour amener les étudiants chinois à appréhender le fonctionnement du français et à émerger le sentiment épilinguistique. Comme les ouvrages chinois ne présentent pas d'activités sollicitant la réflexion métalinguistique, il nous semble judicieux de recourir aux stratégies pédagogiques suivantes : adopter une démarche inductive et favoriser la conceptualisation.

Selon le neuroscientifique Dehaene, « en science cognitive, on appelle “attention” l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau sélectionne une information, l'amplifie, la canalise et l'approfondit » (2018 : 209). En cas de l'absence d'attention, « la découverte de régularités dans un monceau de données s'apparente à la recherche d'une aiguille dans une botte de foin » (*Ibid.* : 210). L'apprentissage de la grammaire représente un travail cognitif nécessitant de l'attention. Nous partageons également le point de vue de ce chercheur selon lequel « apprendre efficacement, c'est refuser la passivité, s'engager, explorer, générer activement des hypothèses » (*Ibid.* : 243). Concernant le contexte universitaire chinois, il importe de ne pas négliger l'intérêt d'enseigner la grammaire autrement en tenant compte du fonctionnement cognitif et de redonner aux étudiants une certaine centralité dans les activités grammaticales en les rendant actifs.

Les auteurs français montrent comment mettre en place une démarche inductive. En général, elle comporte trois étapes : l'observation, la réflexion et la formulation de règles. L'observation s'appuie souvent sur un support en contexte. Observer, c'est amener les étudiants chinois à lire ou à

écouter un document en se focalisant sur un point grammatical qui y apparaît plusieurs fois. Nous pouvons aussi faire écouter d'abord l'enregistrement et fournir ensuite la transcription.

La réflexion consiste à découvrir la règle de différentes manières. Les consignes comportent les mots-clefs suivants : *souligner, relever, classer, comparer, compléter, répondre, choisir, illustrer*. L'analyse réflexive est ainsi guidée : il s'agit pour l'apprenant de souligner des mots, de compléter un tableau, de répondre aux questions de compréhension, etc. La modalité de travail doit être indiquée clairement, soit individuellement soit en binôme ou sous groupe soit en grand groupe. Le guide pédagogique nous semble fondamental, en ce qu'il aide concrètement l'enseignant à mettre en œuvre cette démarche avec ses apprenants.

En ce qui concerne la formulation de règles, pour aider l'apprenant débutant qui ne peut produire mais comprendre la règle étant donné son niveau, on lui demande de compléter ou de choisir parmi différentes formulations, celle qui lui semble la plus juste. L'enseignant corrige et montre la règle proposée dans le précis grammatical qui se situe souvent à la fin du manuel. Soulignons à ce propos qu'adopter une démarche inductive ne signifie absolument pas refuser la règle. La démarche déductive privilégie le fait de donner tout de suite la règle en parallèle avec un corpus, la démarche inductive met l'accent sur le raisonnement qui aboutit à la formulation de la règle. À nos yeux, les étudiants chinois ont besoin de cette étape qui leur permet d'agir en découvrant le fonctionnement de la langue française, afin de prendre conscience des micro-systèmes linguistiques. Il faut pourtant ne pas tomber dans trop de savoirs par rapport au savoir-faire et donner plus de place à la grammaire procédurale qu'à la grammaire déclarative.

➤ **La comparaison avec la langue maternelle**

Comme le présente Auger, « [...] tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre » (2005 : 7). D'après le volume complémentaire du CECR, le concept de médiation met l'accent sur « les deux notions clés que sont la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social » (2019 : 34). Il serait intéressant de faire de la grammaire comparée afin de sensibiliser les étudiants chinois à la comparaison des phénomènes grammaticaux entre le français et le chinois, éventuellement l'anglais, pour qu'ils comprennent mieux le fonctionnement du français.

Nous avons donné l'exemple des adjectifs possessifs lors de l'analyse de l'expérimentation dans le chapitre 8. L'enseignante a demandé aux étudiants de traduire en anglais et en chinois la phrase française « Elle/Il met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main. ». Puis ils ont dû compléter la règle en répondant à un QCM qui montrera s'ils ont compris le fonctionnement en français par rapport au chinois et à l'anglais. Dans le chapitre 5, nous avons analysé avec finesse des équivalents en chinois pour que les étudiants puissent mieux comprendre le choix du passé composé et de l'imparfait dans des phrases où le lexique est le même : « Quand le père a éteint la télévision, les enfants ont crié. Quand le père a éteint la télévision, les enfants criaient. » (*La grammaire du premier temps A1-A2*, 2014 : 210).

D'après nous, l'enseignant doit solliciter l'attention des étudiants sur cette comparaison, en leur posant par exemple des questions relatives à leur propre système linguistique : comment en chinois exprime-t-on le passé ? Comment exprime-t-on en chinois un fait accompli par rapport à un fait en train de s'accomplir ? Le but est que les étudiants raisonnent et réfléchissent aux marqueurs qui sont ajoutés pour exprimer l'accomplissement d'un événement par rapport à un événement accompli, cela se traduit par deux temps en français et par des particules en chinois.

➤ **Les documents en contexte**

Dans les ouvrages chinois, les descriptions grammaticales sont faites majoritairement à partir de phrases isolées. Outre que l'interprétation (des temps du passé par exemple) est rendue difficile en raison de ces contextes phrastiques restreints, l'apprentissage de la grammaire est de ce fait déconnecté de la situation communicative. Fougerousse notait déjà le recours au contexte dans les années 90 :

« Le souci de faire découvrir une forme en contexte, puis de vérifier si l'apprenant l'a effectivement intégrée dans son système intériorisé démontre que la grammaire ne peut désormais être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule. La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire » (2001 : 170).

Le contexte ou la situation sollicitant le point grammatical ciblé constitue un moyen d'appréhender son fonctionnement. La forme et le sens sont indissociables. Selon l'esprit de la grammaire du sens, les faits de langue sont traités comme le résultat d'intentions de communication. Les ouvrages chinois ont tendance à ne privilégier qu'une entrée formelle qui passe par « la notion de type de phrase où seront examinées les dimensions phonétiques, graphiques et syntaxiques » (Chiss et

David, 2018 : 132). Or, il est indispensable de tenir compte de l'entrée sémantique qui commence par « la notion de modalité d'énonciation spécifiant la nature de l'interaction entre le locuteur et l'illocutoire pour retrouver les marques linguistiques qui caractérisent les types » (*Ibid.*). C'est en fait d'une grammaire à double entrée dont nous avons besoin.

Pour que les étudiants chinois puissent apprendre la grammaire en contexte, il est essentiel que les enseignants et auteurs chinois prennent conscience de l'importance de cette contextualisation, lors de la préparation de leur cours ou de la composition des manuels et des grammaires. L'enseignement de la grammaire ne doit pas se contenter d'étudier des contenus purement morphosyntaxiques.

➤ **L'étude du code écrit et du code oral**

Rappelons qu'aucun ouvrage de grammaire chinois ne comporte de CD. Toute langue est d'abord un matériau sonore. La grammaire française fonctionne parfois de façon différente à l'écrit et à l'oral. Il ne s'agit pas seulement de différences phonétiques de premier niveau. Comparé à l'écrit, l'oral possède des caractéristiques qui lui sont propres (intonation, accent, rythme, débit, pauses). Les étudiants chinois ont besoin d'entendre différentes voix dans des situations variées. Comme il est signalé dans le volume complémentaire du CECR, « les modèles idéalisés qui ignorent les accents, ne prennent pas compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants » (2019 : 140). Une réflexion autour de l'oral est donc nécessaire par rapport au code écrit. Il ne s'agit pas seulement d'une différence de registre. La morphophonologie existe en français, des différences de phonèmes permettent des différences de morphèmes. On retrouve dans le volume complémentaire du CECR de nouveaux descripteurs concernant la maîtrise de la phonologie selon trois dimensions : maîtrise générale du système phonologique, articulation des sons et traits prosodiques.

Il est donc important de travailler simultanément les formes orales et écrites dès le début de l'enseignement et en particulier de sensibiliser les étudiants chinois à la discrimination de sons qui n'existent pas en chinois et qui opposent deux morphèmes grammaticaux. Nous estimons nécessaire de concevoir des supports audio permettant d'écouter par exemple la différence entre : *je finis* et *j'ai fini* car le présent ne se distingue du passé composé que par un seul son à savoir l'opposition [ə]/[e]. Des exercices de discrimination sont nécessaires dans les cours, au laboratoire ou en podcasts sur les téléphones portables des étudiants chinois. Dans les manuels et les grammaires, les supports audio sont indispensables.

B. La phase d'appropriation

Ainsi que le précise Cuq, « plus qu'une mise en cause systématique de l'utilité des activités grammaticales en situation d'apprentissage guidé, c'est surtout les modalités d'utilisation de la grammaire dans le cours de langue qui sont censées être renouvelées. » (2000 : 10). Dans cette perspective, nous proposons de distinguer les exercices et les activités selon deux modalités : la systématisation et l'expression libre. Nous estimons important d'élaborer une progression d'appropriation qui va du mot, à la phrase et au texte (ou discours).

Les exercices au niveau du mot restent dominants dans les manuels et en particulier les ouvrages de grammaire chinois. Comme nous l'avons souligné, il s'agit en général d'exercices à trous basés sur des phrases isolées ou bien des textes. Nous avons remarqué aussi des exercices de traduction (version/thème), ceux de transformation, qui permettent non seulement de trouver la bonne forme du point de langue étudié, mais aussi de construire ou continuer des phrases. Il s'agit souvent de trouver la question par rapport à la réponse ou l'inverse. Ces exercices à une entrée peuvent être communicatifs et se faire en binômes, comme le suggère la méthode *En effeuillant la marguerite*⁵⁰, riche en exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression orales. Il est important de travailler la morphologie mais aussi la syntaxe du français. L'introduction d'exercices associant l'écrit et l'oral donnent l'occasion aux étudiants chinois d'interagir entre eux, ce qui permet de rendre le cours interactif sans perdre de vue des objectifs grammaticaux.

Par ailleurs, il faut introduire des activités portant sur une expression libre et créative. Selon notre expérience d'enseignement, il serait pertinent de distinguer deux types d'activités : celles qui impliquent une expression dans un contexte donné (ex. présentez la famille d'Adèle) et celles qui suscitent une expression spontanée et authentique (ex. présentez votre famille). Les deux types sont indispensables, le deuxième est souvent moins pris en compte. Dans le contexte universitaire chinois, il importe de redonner de l'authenticité à l'appropriation des savoirs grammaticaux, les étudiants « communiquent », agissent et réagissent avec une production langagière personnelle plus ou moins guidée. Nous favorisons « une approche sémantique cohérente et incarnée qui donne un sens réel aux propos du locuteur pour lui permettre d'intégrer la pratique de la grammaire à la description de ses expériences personnelles » (Abry et David, 2019 : 49). Comme décrit Defays (2003 : 203), la langue n'est pas qu'un jeu de construction, mais aussi un jeu de société. Ainsi, c'est en jouant ce jeu et en réagissant à d'autres joueurs que l'apprenant s'approprie les règles grammaticales, mobilisent les stratégies communicatives et devient ainsi plus expérimenté.

⁵⁰ F. Weiss, D. Fiusa et M.-J. Kehl chez Hachette, 1981.

(2) Au niveau méthodologique, une formation initiale/continue des enseignants

Il existe une coexistence entre deux orientations méthodologiques en Chine : celle dite traditionnelle et celle davantage influencée par l'esprit communicatif. Dans sa thèse, Xu présente que la génération précédente d'enseignants insistent, pour la plupart, sur l'« orthodoxie » de l'initiative chinoise dans l'enseignement du français, alors que la nouvelle génération, formée aux méthodologies européennes et réformistes, réclame « la mise en place de méthodes occidentales dont le communicatif, en espérant qu'elles aboutiront à une innovation didactique de la classe chinoise à dominante traditionnelle et peu renouvelée » (2014 : 310).

Xu Yan (2014) évoque encore la lenteur de la recherche en théories méthodologiques en Chine : l'enseignement du FLE subit un retard dans l'ensemble des études réflexives sur les manières d'enseigner. Il est vrai que « la formation en sciences de l'éducation est quasiment absente dans la carrière d'un professeur d'université » (Hu, 2011 : 122, cité par Xu, 2014 : 299). Dans les universités chinoises, une partie des professeurs de français n'ont pas reçu une formation en didactique. Ils « pratiquent le métier en s'appuyant sur les expériences personnelles qu'ils accumulent le long de leur carrière, qui, selon une idée largement partagée, et ceci hélas jusqu'à nos jours, sont primordiales pour assurer la qualité pédagogique » (*Ibid.* : 301).

La première formation du master en didactique du FLE a été créée en 2002 par le Professeur Fu Rong dans l'Université des Langues étrangères de Beijing. Cette initiative marque la prise en conscience du poids méthodologique :

« La didactique des langues-cultures étrangères est d'une importance majeure dans le sens où, d'un côté, elle révèle qu'au fond, il n'existe pas de fossé naturel entre la théorie et le réel, ni entre la théorie et la pratique dans l'enseignement des langues-cultures étrangères [...], et de l'autre, elle suscite chez les enseignants de base un fort intérêt pour la recherche scientifique ainsi que leur sens de responsabilité et confiance en soi [...] » (Fu, 2003 : 4)

En 2005, le premier numéro de *Synergies Chine* est sorti. Cette revue fournit un terrain pour les enseignants chinois et favorise les échanges de la recherche en didactique du français.

De nos jours, la recherche de l'identité de la didactique du FLE en Chine n'est évidemment pas achevée. On se penche vers l'éclectisme chinois, afin de « puiser dans différents système ce qui paraît le meilleur pour édifier un système nouveau prétendu plus adapté » (Xu, 2014 : 332). Zhao (2018) développe dans sa thèse des principes pour mettre en œuvre un enseignement éclectique, tels

que la prise en compte de deux programmes nationaux (programme chinois et le CECR). Nous prenons le relais pour réfléchir de notre côté à la décision du choix méthodologique. Sachant que la conception éclectique n'est pas une nouveauté en Chine, celle-ci est grandement liée à la culture éducative chinoise. Or, l'enseignement du français et de sa grammaire a-t-il vraiment évolué ? On constate toujours les mêmes difficultés présentes chez des étudiants chinois : la faiblesse dans les pratiques langagières (Ling, 2014 ; Zhao, 2018). L'éclectisme chinois tient-il suffisamment compte de la perspective communicative ? Est-il réalisable de faire coexister la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative ?

De notre point de vue, il est indispensable de rendre plus concrets les traits méthodologiques en tenant compte du besoin réel des étudiants chinois. L'évolution méthodologique en Europe illustre clairement que la didactique du français et des langues « ne se penche guère sur son passé, sinon pour en construire l'histoire, et qu'elle a même tendance à le réinventer fort régulièrement » (Beacco, 2018 : 35). Il nous semble qu'en conservant un certain éclectisme avec une partie traditionnelle occupant en effet une place dominante, on arrive difficilement à inventer un nouveau modèle pour enseigner le français et particulièrement la grammaire. Par ailleurs, il ne s'agit pas uniquement d'un choix méthodologique, mais d'une prise en considération des dispositifs pour étayer la mise en place de ce choix. Étant donné le manque de nouveaux manuels chinois suivant les nouvelles orientations de la didactique des langues, il est difficile de pratiquer une approche communicative et actionnelle, bien que le programme chinois signale l'importance de la communication. Nous estimons donc pertinent de poursuivre la formation initiale et continue des enseignants pour la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Il faut aussi favoriser la publication de nouveaux ouvrages partant des expérimentations faites en classe. La recherche doit être menée à tous les niveaux didactique, méthodologique et pédagogique, afin d'apporter des réponses pour un meilleur enseignement-apprentissage des langues étrangères et du français en particulier en Chine.

Nous voudrions terminer avec une citation de Jean-Pierre Cuq avec laquelle nous nous situons en complet accord. Elle montre la nécessité de faire sérieusement la formation initiale et continue des enseignants et de poursuivre la recherche appliquée en didactique des langues tout en se nourrissant des apports théoriques des disciplines voisines (la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, les neurosciences...) : « la pédagogie est le savoir-faire technique d'un métier, celui d'enseignant, et non pas un art, ni une vocation, et la discipline qui l'inclut, la didactique, n'a pas de prétention artistique mais une prétention scientifique » (2020 : 5).

Bibliographie et sitographie

Abry D. & Fert C. & Parpette C. & Stauber J. & Soria M. & Borg S. (2007) : *Ici 1*, méthode de français. Paris, CLE International.

Abry D. & Fert C. & Parpette C. & Stauber J. (2007) : *Cahier d'exercices, Ici 1*. Paris, CLE International.

Abry D. & Fert C. & Parpette C. & Stauber J. (2007) : *Guide pédagogique, Ici 1*. Paris, CLE International.

Abry D. & Daâs Y. & Fert C. & Deschamps H. & Richaud F. & Spérandio C. (2008) : *Ici 2*, méthode de français. Paris, CLE International.

Abry D. & Daâs Y. & Fert C. & Deschamps H. & Richaud F. & Spérandio C. (2008) : *Cahier d'exercices, Ici 2*. Paris, CLE International.

Abry D. & Daâs Y. & Fert C. & Deschamps H. & Richaud F. & Spérandio C. (2008) : *Guide pédagogique, Ici 2*. Paris, CLE International.

Abry D. & Chalaron M.-L. (2014) : *La grammaire des premiers temps A1-A2*. Grenoble, PUG.

Abry D. & Chalaron M.-L. (2015) : *La grammaire des premiers temps B1-B2*. Grenoble, PUG.

Abry D. & David C. (2019): « Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire ». *Synergies France*, n°13, pp. 45-61.

Akyüz A. & Bazelle-Shahmaei B. & Bonenfant J. & Orne-Gliemann M.-F. (2015) : *Focus Grammaire du français A1-B1*. Paris, Hachette.

Arrivé M. & Gadet F. & Galmiche M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*. Paris, Flammarion.

Auger N. (auteure) & Balois J.-M. (réalisation) (2005) : *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Collection : Ressources formation vidéo multimédia Démarches et pédagogie. SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier, Montpellier.

Bastuji J. (1977) : « Pourquoi des exercices de grammaire ? ». *Langue française*, n°33. Sur les exercices de grammaire, pp. 6-21. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4807, consulté le 1 septembre 2020].

Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Dider.

Beacco J.-C. & Porquier R. (2007) : *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris, Dider.

Beacco J.-C. (2010) : *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.

Beacco J.-C. (2010) : « La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives ». Galatanu O. & Pierrard M. & Raemdonck D.-V. & Damar M.-E. & Kemps N. & Schoonheere E.(dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Berne, Peter Lang, pp. 41-51.

Beacco J.-C. (2014) : « Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? ». [En ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Beacco.pdf, consulté le 1 septembre 2020].

Beacco J.-C. (2018) : « Les activités grammaticales : réflexivité, progressivité, contextualité ». *Francontraste* 3, t.2, Mons : édition du CIPA, pp. 35-44.

Beacco J.-C. & Beacco di Giura M. (2015) : *Grammaire contrastive : for english speakers A1-A2*. Paris, CLE International.

Bertocchini P. & Constanzo E. (2017) : *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, CLE international.

Besse H. & Porquier R. (1991) : *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.

Besse H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.

Besse H. (2011) : « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine ». *Synergie Chine*, n°6, pp. 249-260.

Besse H. (2018) : « Un point de vue rétrospectif sur les exercices de conceptualisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle, La conceptualisation grammaticale*. [En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2650>, consulté le 1 septembre 2020].

Birks R. (2001) : « Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral ». *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire. Études de linguistique appliquée*, n°122, pp. 229-239.

Blanc-Vallat C. (2016) : « Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle, Interactions langagières et didactique des langues*, vol.13, n°1. [En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/569>, consulté le 1 septembre 2020].

Bouchard R. & Cuq J.-P. (2011) : « *Analyse des discours et FLE/FLS : quelle transposition didactique ?* ». *Discours, acquisition et didactique des langues, Les termes d'un dialogue*, sous la direction de Trévisiol-Okamura P. & Komur-Thilloy G., Paris, Orizons, pp. 225-240.

Boucher H. (1884) : *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*. Zi-ka-wei.

Boulton A. & Tyne H. (2014) : *Des documents authentiques aux corpus*. Paris, Didier.

Bourguignon C. (2010 ; 2014) : *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris, Delagrave.

Bouvier B. (2003) : « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Études de linguistique appliquée*, n°132, pp. 399-414.

Bruillard É. (2005) : « Les manuels scolaires questionnés par la recherche ». *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen, CRDP de Base-Normandie. Documents, actes et rapports sur l'éducation, pp.13-36.

Cao Deming (dir.) (2011) : *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Carlo C. & Muller C. (2015) : « La fabrique de l'action enseignante ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*. [En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/609>, consulté le 1 septembre 2020].

Cartier I. & Dereeper C. & Gomy C. & Ripaud D. & Valenza A. (2014) : *Cahier d'activités, Saison A2-B1*. Paris, Dider.

Charaudeau P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

Charaudeau P. (2001) : « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir ». Cahiers du CIEP, *Faire une grammaire, faire de la grammaire* (coordination Demarty-Warzée J. et Rousseau J.). Dider, Paris, pp. 23-28.

Charaudeau P. (2001) : « De l'enseignement d'une grammaire du sens ». *Le français aujourd'hui* 2001/4, n°135, pp. 20-30. [En ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-20.htm>, consulté le 1 septembre].

Chevallard Y. (1985) : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage.

Chevallier J.-C. (1994) : *Histoire de la grammaire française*. Paris, Presses universitaires de France.

Chen Zhenyao & Zhou Shixun (2009) : *Grammaire du français*. Beijing, Presse commerciale.

Chiss J.-L. (2016) : *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau, Éditions de l'école polytechnique.

Chiss J.-L. & David J. (2018) : *Didactique du français, Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris, Armand Colin.

Chomsky N. (1969) : *La linguistique cartésienne, un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*. Traduit de l'anglais par Delanoë N. et Sperber D. Paris, Éditions du Seuil.

Cocton M.-N. & Heu É. & Houssa C. & Kasazian É & Dupleix D. & Ripaud D. (2015) : *Saison A1+*, méthode de français. Paris, Dider.

Cocton M.-N. & De Oliveira A. & Dintilhac A. & Kasazian É & Dupleix D. & Ripaud D. (2014) : Cahier d'activités, *Saison A2+*. Paris, Dider.

Cocton M.-N. & De Oliveira A. & Dintilhac A. & Dupleix D. & Ripaud D. (2015) : *Saison A2-B1*, méthode de français. Paris, Didier.

Cocton M.-N. & Pommier É. (2014) : *Guide pédagogique* (version numérique), *Saison A1+*. Paris, Didier.

Combettes B. (2009) : « Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? ». *Repères*, 39, pp. 41-56. [En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/367>, consulté le 1 septembre 2020].

Commission nationale de l'éducation de Chine (1988) : *Programme(Curriculum) national de l'enseignement du français de spécialité pour les étudiants en première et deuxième années de licence*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 高等学校法语专业基础阶段教学大纲, 北京, 外语教学与研究出版社。

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, consulté le 1 septembre 2020].

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Version chinoise traduite par Fu Rong et Liu Jun (et al.) (2008) : 欧洲语言共同参考框架 : 学习, 教学, 评估。北京, 外语教学与研究出版社。 Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Conseil de l'Europe (2019) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. [En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 1 septembre 2020].

Coste D. (1994) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris, Didier.

Courtillon J. (2001) : « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative, analyse de grammaire et de manuels ». *Études de linguistique appliquée*, n°122, pp.153-164.

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

Cuet C. (2008) : « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels ». *Les cahiers de l'Acedle, L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, vol 5, pp. 151-166. [En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/6377#tocto2n6>, consulté le 1 septembre 2020].

Cuq J.-P. (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier/Hatier.

Cuq J.-P. (2000) : « Le métalangage grammatical dans les méthodes de français langue étrangère : une base de départ pour l'élaboration d'une grammaire pour locuteurs non natifs ». Université de La Rioja, Grenade, pp.9-18.

Cuq J.-P. (2002) : « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux ». *Études de linguistique appliquée*, n°125, pp.83-95.

- Cuq J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE International.
- Cuq J.-P. & Ruggia S. (2008) : « Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère ». *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°44. Paris, CLE International, pp. 60-69.
- Cuq J.-P. (2010) : « Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale ». Galatanu O. & Pierrard M. & Raemdonck D.-V. & Damar M.-E. & Kemps N. & Schoonheere E.(dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Berne, Peter Lang, pp. 55-63.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2017) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- Cuq J.-P. (2020) : « La pédagogie est-elle un art ? ». [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02435997/>, consulté le 1 septembre 2020].
- Dai Dongmei (2010) : *La francophone en Chine (1850-2010)*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Université des langues étrangères de Beijing.
- Dai Dongmei (2011) : « La diffusion du français en Chine du milieu du 19^e siècle à nos jours ». *Apprendre le français*, Presses de l'Université des langues étrangères de Beijing.
- Damar M.-E. (2008) : *Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Damar M.-E. (2009) : *Pour une linguistique applicable, l'exemple du subjonctif en FLE*. Berne, Peter lang.
- Defays J.-M. & Deltour S. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Bruxelles, Mardaga,
- Defays J.-M. (2018) : *Enseigner le français langue étrangère et seconde, approches humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles, Mardaga.
- Dehaene S. (2018) : *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris, Odile Jacob.
- De Salins G.-D. (1996) : *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris, Dider/Hatier.

De Salins G.-D. (2001) : « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue française*, n°131. Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère, pp. 23-37.

De Salins G.-D. (2018) : « Une activité d'apprentissage incontournable : lire en français...sa grammaire ». *Synergies France*, n°12, pp. 87-98.

Dubois J. (1965) : *Grammaire structurale du français, Nom et pronom*. Paris, Larousse.

Dubois J. (1967) : *Grammaire structurale du français, Le verbe*. Paris, Larousse.

Dubois J. & Giacomo M. & Guespin L. & Marcellesi C. & Marcellesi J.-B. & Mével J.-P. (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Durand A. (1915) : *Leçons de langue française illustrées*. Zi-ka-wei.

Fafa C. & Loiseau Y. & Petitmengin V. (2018) : *Grammaire essentielle du français A1*. Paris, Dider.

Flumian C. & Labascoule J. & Lause C. & Royer C. (2011) : *Nouveau Rond-Point A1-A2&B1*. Paris, Maison des Langues.

Flumian C. & Royer C. (2012) : *Guide pédagogique (CD-ROM), Nouveau Rond-Point B1*. Paris, Maison des Langues.

Flumian C. & Labascoule J. & Lion-Oliviéri M.-L. & Royer C. & Liria P. & Rodriguez (2011) : *Cahier d'activités, Nouveau Rond-Point A1-A2*. Paris, Maison des Langues.

Flumian C. & Labascoule J. & Royer C. & Liria P. (2011) : *Cahier d'activités, Nouveau Rond-Point B1*. Paris, Maison des Langues.

Fougerousse M.-C. (2001) : « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée* n°122, Klincksieck, pp. 165-178.

Fu Rong (2005) : « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n°1, pp. 27-39.

Fu Rong (2007) : « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards ». *Synergies Chine*, n°2, pp.75-84.

Gadet F. (2003) : « La variation : le français dans l'espace social, régional et international ». *Le grand livre de la langue française*, Yaguello M. (dir.). Paris, Éditions du Seuil, pp. 91-152.

Galisson R. et Coste D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Galisson R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International.

Germain C. (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.

Germain C. & Séguin H. (1998) : *Le point sur la grammaire*. Paris, CLE International.

Germain C. & Netten J. (2013) : « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) ». *Synergies Mexique*, n°3, pp.15-29.

Hirschsprung N. & Tricot T (2017) : *Cosmopolite A1&A2*, méthode de français. Paris, Hachette.

Hirschsprung N. & Tricot T & Mater A. & Mathieu-Benoit É. & Mous N. (2017) : *Cahier d'activités, Cosmopolite A1*. Paris, Hachette.

Hu Yu (2011) : « Place du communicatif et didactique dans les représentations d'enseignants chinois de français ». *Synergies Chine*, n°6, pp.117-126.

Hugot C. & M. Kizirian V. & Waendendries M. & Berthet A. & Daill E. (2012) : *Alter Ego + A1*, méthode de français. Paris, Hachette.

Hugot C. & M. Kizirian V. & Waendendries M. & Berthet A. & Daill E. (2012) : *Alter Ego + A2*, méthode de français. Paris, Hachette.

Hugot C. & Waendendries M. & Berthet A. & Daill E. (2012) : *Cahier d'activités, Alter Ego + A1*. Paris, Hachette.

Hugot C. & Waendendries M. & Berthet A. & Sampsonis B. (2012) : *Cahier d'activités, Alter Ego + A2*. Paris, Hachette.

Hugot C. & M. Kizirian V. & Waendendries M. & Berthet A. & Daill E. & Brillant C. (2012) : *Guide pédagogique, Alter Ego + A1*. Paris, Hachette.

Hugot C. & M. Kizirian V. & Waendendries M. & Berthet A. & Daill E. & Sampsonis B. (2012) : *Guide pédagogique, Alter Ego + A2*. Paris, Hachette.

Kolaříková D. (2015) : « Faut-il une terminologie unique pour enseigner la grammaire ? », La grammaire en FLE-FLS, Quels savoirs pour quels enseignements ? coordonné par Jan Goes et Inès Sfar. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°57. Paris, CLE International, pp. 47-58.

Laurent M. (2014) : Les jeunes, la langue, la grammaire, 2 tomes (T1, *Orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison*, T 2 *L'orthographe*) avec la contribution de Jean-Marc Colletta. Une éducation pour demain.

Lebrun M. (dir.) (2007) : *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Presses de l'Université du Québec.

Lhuillier N. (2011) : *Guide pédagogique* (CD-ROM), *Nouveau Rond-Point A1-A2*. Paris, Maison des Langues.

Li Qin (2015) : « Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine ». *Synergies Chine*, n°10, pp. 29-39.

Ling Chen (2014) : *Démarche inductive du FLE en contexte universitaire chinois : exemple de la grammaire*. Mémoire de recherche, Université Grenoble Alpes.

Ma Xiaohong & Liu Li (2007) : *Le français 1*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma Xiaohong & Lin Xiaoyu (2009) : *Le français 2*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma Xiaohong (2010) : « Pour un manuel de français de qualité ». *Synergies Chine*, n°5, pp .61-69.

Ministère de l'Éducation Nationale (France) (1998) : *Terminologie grammaticale*. Centre national de documentation pédagogique.

Mao Yizhong (2002) : *Grammaire moderne du français*. Shanghai, Maison des traductions de Shanghai.

Martinez P. (1996) : *Que sais-je ? La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF.

Moirand S. & Porquier R. & Vivès R. (1989) : *...et la grammaire. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris, Hachette.

Monnerie A. (1987) : *Le français au présent, grammaire*. Paris, Didier/Hatier.

Monnerie-Goarin A. & Bréant M.-T. (1988) : *Le français au présent, exercices de grammaire*. Paris, Didier/Hatier.

Mous N. & Mater A. & Mathieu-Benoit É. (2017) : *Cahier d'activités, Cosmopolite A2*. Paris, Hachette.

Mous N. & Antier M. & Garcia E. & Gaudel A. & Veillon-Leroux A. (2017) : *Guide pédagogique, Cosmopolite A1*. Paris, Hachette.

Mous N. & Antier M. & Garcia E. & Vuillemin M.-C. & Veillon-Leroux A. (2017) : *Guide pédagogique, Cosmopolite A2*. Paris, Hachette.

Perret-Truchot L. (2015) : *Analyser les manuels scolaires*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Puren C. (1996) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, CLE International.

Puren C. (2001) : « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire ». Article paru dans un cédérom de formation des enseignants, réalisé dans le cadre d'un Programme de Coopération Européenne Socrates 1998-2001, « ILIAD, International Languages Inservice at a Distance ». [En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001h/>, consulté le 1 septembre 2020].

Puren C. (2020) : « Modèles des différents types de grammaire disponibles en didactique des langues-cultures ». [En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/, consulté le 1 septembre 2020].

Reclus J. (1937) : *Cours de français élémentaire*. Shanghai, Presse commerciale.

Riegel M. & Pellat J.-C. & Rioul R. (2008/2009, première édition 1994) : *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.

Robert J.-M. (2009) : *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris, Hachette.

- Robert J.-P. (2008) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys.
- Robert J.-P. , Rosen E. et Reinhardt C. (2011) : *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, Hachette.
- Robert J.-P. & Rosen E. (2010) : *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Ophrys.
- Rosen E. (2009) : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°45. Paris, CLE international.
- Rosen E. & Reinhardt C. (2010) : *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, CLE International.
- Rosen E. & Porquier R. (2017) : « Une corde (sensible) à l'arc des enseignants de (Français) Langue Étrangère : l'improvisation métalinguistique en classe ». *Synergies France*, n°11, pp. 203-216.
- Rousseau J.-J. (1762) : *Émile, ou de l'Éducation*. Tome I, La Haye, Éditeur Jean Néaulme.
- Shu Jingzhe (1991) : *Manuel de français*. Shanghai, Éditions de l'enseignement des langues étrangères.
- Tagliante C. (2006) : *La classe de langue*. Paris, CLE International.
- Tong Peizhi & Chen Liyu & Tang Xingying & Liu Li & Zhang Xuzhi (2005) : *Langue et civilisation françaises*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Vigner G. (1984) : *L'exercice dans la classe de français*. Paris, Hachette.
- Vigner G. (2004) : *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.
- Vigner G. (2009) : *Le français langue seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris, Hachette.
- Vigner G. (2010) : « Quelle grammaire ? Pour quels publics ? ». Galatanu O. & Pierrard M. & Raemdonck D.-V & Damar M.-E. & Kempes N. & Schoonheere E (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Berne, Peter Lang, pp. 33-39.
- Wang Wenrong (dir.) (1997) : *Programme national de l'enseignement du français de spécialité pour les étudiants en troisième et quatrième années de licence*. Beijing, Éditions de l'enseignement

et de la recherche des langues étrangères. 高等学校法语专业高年级法语教学大纲。外语教学与研究出版社，北京。

Wang Wenrong (dir.) (2004) : *Cours de français I*. Beijing, Presses de l'Université de Beijing. 法语教程 I, 北京大学出版社。

Wang Wenrong (dir.) (2004) : *Cours de français II*. Beijing, Presses de l'Université de Beijing. 法语教程 II, 北京大学出版社。

Xu Baikang (1983) : *L'histoire de l'enseignement du français en Chine, analyse des supports didactiques et des manuels*. 从教学资料和教材看我国法语教学历史。[En ligne : <https://mall.cnki.net/magazine/Article/WYJY198301015.htm>, consulté le 1 septembre 2016].

Xu Man (2017) : *Pour une didactique contextualisée de la grammaire du français en milieu universitaire chinois : Perspectives métalinguistiques et interculturelles*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Xu Yan (2014) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1985-2010)*. Thèse de doctorat, Université Nice-Sophia Antipolis.

Yaguello M. (1981) : *Alice au pays du langage*. Paris, Éditions du Seuil.

Yaguello M. (1988) : *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris, Éditions du Seuil.

Yaguello M. (1991) : *En écoutant parler la langue*. Paris, Éditions du Seuil.

Yaguello M. (1998) : *Petits faits de langue*. Paris, Éditions du Seuil.

Yaguello M. (2003) : « La grammaire ». *Le grand livre de la langue française*. Paris, Éditions du Seuil, pp. 153-258.

Weber C. (2013) : *Pour une didactique de l'oralité, Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier, Paris.

Zhang Fang (1991) : *Étude sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine*. [En ligne : <https://www.ixueshu.com/document/45e702594c50d573318947a18e7f9386.html>, consulté le 1 septembre 2020].

Zhang Junsheng (1898) : *Grammaire français élémentaire à l'usage des élèves chinois*. Shanghai, Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de Tou-sè-wè.

Zhang Jing (dir) (2015) : *Grammaire du français, explications et exercices*. Beijing, Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Zhao Jipeng (2018) : *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Vers un éclectisme méthodologique. L'exemple de l'Université de l'Anhui*. Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur.

Zhou Li (2017) : *Grammaire expliquée du français*. Shanghai, Presses de l'Université de DongHua.

Annexe I Les descriptions grammaticales extraites des ouvrages chinois

Le français 1 (2007)

Extrait 1 p.137 : 主有形容词属限定词，用来表示领属关系（或称所属关系）并限定名词。其作用与冠词，指示形容词相同，可对比英语中的形容词性物主代词。

Extrait 5 p.137 : 主有形容词是形容词的一种，故其形式也分单，复数和阴，阳性，也应与其所限定名词的性数相一致。

Extrait 6 p.137 : ma, ta, sa 在以元音字母或哑音 h 起始的阴性单数名词要改为 mon, ton, son。

如果被限定的阴性单数名词前有以元音字母或哑音 h 起始的阴性单数形容词，那么 ma, ta, sa 要改为 mon, ton, son。

Extrait 7 p.138 : 只要被主有形容词限定的名词是以元音字母或哑音 h 起始的，那么全部主有形容词都会与其发生联诵！ma, ta, sa 被规定改为 mon, ton, son 的根本原因也是为了保证读音的方便和流畅。

Extrait 20 p.361 : 复合过去时用来表述讲话时已经完成了的动作，常用于口语，小说，报刊新闻以及电影，电视语言中。

Extrait 21 p.361 : 复合过去时用来 1) 表示过去某一时段内完成的动作。2) 表示已完成的动作，但发生的时间不确定。3) 表示动作完成在延续至今的时间段内；或动作的感受与现在仍有关联。

Le français 2 (2009)

Extrait 22 p.61 : 直陈式未完成过去时主要用来表示延续中的过去的情况。

Extrait 22 p.64 : 未完成过去时表示过去动作的习惯性或重复性。

Extrait 23 p.64-65 : 未完成过去时用来描写人物的体态，着装。描述人物的心理状态，身体状况。未完成过去时常用来描写环境，气氛等背景情况。

Extrait 24 p.64 : 未完成过去时表示过去动作发生的同时性。(…)一个动作尚在延续，而另外一个(或几个)动作又发生(或完成或延续)。

A. 当一个动作正在进行时(未完成时)，另一个动作发生并完成(复合过去时)。

B. 主句和从句中都使用未完成过去时：两个同时都在进行的，延续的，未完成的动作。

Extrait 25 p.61-62 : 如果强调的是动作，应使用复合过去时。如果强调的是背景或状态，则常使用未完成过去时。

Cours de français 1 (2004)

Extrait 5 p.145 : 主有形容词放在它所限定的名词前面，人称与所有者一致，但性数要与它所限定的名词配合。

Extrait 6 p.145 : 在以元音或哑音 h 开头的阴性名词前，ma, ta, sa 要改为 mon, ton, son。

Extrait 19 p.162 : 复合过去时表示过去发生或完成的某个行为或状态。

Extrait 22 p.194 : 未完成过去时表示过去未完成的, 在所涉及的一个过去的的时间里正在延续的动作或状态。它没有明确的起始界限。

未完成过去时表示过去习惯或重复发生的动作或状态。

Extrait 23 p.194 : 未完成过去时可用在描写中。

Extrait 24 p.194 : 未完成过去时表示同时发生的延续的动作或状态。

Grammaire moderne du français (GMF, 2008)

Extrait 8 p.36 : 法语主有形容词表示的是主有领属关系。

Extrait 10 p.37 : 主有形容词在表示身体一部分, 衣着一部分和人体能力的名词前, 如果意义明确, 常被定冠词所代替。但是, 如果上述名词带有形容词, 就要用主有形容词。

Extrait 12 p.37 : 主有形容词有时表示习惯性或适合性。

Extrait 15 p.36 : 主有形容词不仅性数要与被占有的人或事物的性数一致, 而且人称也要和占有者的人称相配合。

Extrait 17 p.37 : 句子的主语为 *on, personne, chacun, nul* 等泛指代词或谓语为无人称动词时, 表示主有关系要用 *son, sa, ses*。

Extrait 18 p.36 : 在元音或哑音 *h* 开头的阴性单数名词或形容词前面, 由于读音关系, 不能用 *ma, ta, sa*, 而要用 *mon, ton, son*。

Extrait 27 p.144 : 复合过去时表示和现在有联系的一般尚未完全过去的时间内完成的动作。

Extrait 28 p.145 : 复合过去时表示一个延续到现在时刻的动作之前已经完成的另一个动作。

Extrait 29 p.145 : 复合过去时表示在过去不确定的时刻完成的动作, 可以表示该动作的重复性或在一定期限内的延续。

Extrait 30 p.145 : 复合过去时表示一系列的動作。

Extrait 31 p.143: 未完成过去时表示过去重复发生的或具有习惯性的动作。

Extrait 33 p.143: 未完成过去时表示过去处于延续状况的动作, 其开始和结束的时间都不明确。

Extrait 34 p.143 : 未完成过去时用来描写故事的背景, 人物, 环境和气氛等。

Extrait 35 p.144 : 如果两个动作都未完成, 正在延续进行, 就都用未完成过去时。

Grammaire du français (GDF, 2009)

Extrait 9 p.109 : 主有形容词除表示狭义的主有关系如 *mon livre, ta bicyclette, ses plumes* 等外, 还表示一些相当广泛的特殊关系。

Extrait 10 p.109 : 当句中的主有关系明确时, 特别是指身体一部分时, 常用定冠词代替主有形容词。

(...) 但要强调主有关系, 或者所有物有形容词修饰时, 就应当用主有形容词。

Extrait 11 p.109 : 但要强调主有关系, (...), 就应当用主有形容词。

Extrait 12 p.109 : 主有形容词表示习惯性的事物。

Extrait 15 p.106 : 主有形容词的配合由两方面决定: (1) 人称和所有者一致; (2) 性数和所有物一致。

Extrait 17 p.107 : 在无人称句以及主语为 *on, personne, tout le monde* 的句子中, 主有形容词一般用 *son*。有时 *on* 代替 *nous* 或其他人称代词, 就可以用 *son* 以外的主有形容词。

句子中有 *chacun* 时(作主语, 同位语等), 主有形容词的人称决定于作主语或其他主要成分的 *chacun*, 而不决定于作同位语的 *chacun*。

Extrait 18 p.106 : 在元音字母或哑音 *h* 开头的阴性单数名词或形容词前, 要用 *mon, ton, son* 来代替 *ma, ta, sa*。

Extrait 27 p.286 : 复合过去时表示在和现在有联系的一段时间里已经结束了的动作, 这段时间还没有完全过去。

Extrait 29 p.287 : 复合过去时可以表示起讫明确的重复动作。

Extrait 30 p.287 : 复合过去时可用来叙述一连串的动作。

Extrait 31 p.277 : 未完成过去时表示过去重复发生的或具有习惯性的事情。

Extrait 33 p.274-275 : 未完成过去时表示过去延续性的动作。笼统地指过去某一段时间。未完成过去时所表示的事情在这段时间里延续进行。

Extrait 34 p.275 : 人物描写, 背景介绍用未完成过去时。

Extrait 35 p.277 : 如果两个同时的动作都是起讫时间不明确的延续性动作, 则两者都用未完成过去时。

Grammaire du français, explications et exercices (GEE, 2015)

Extrait 8 p.162 : 主有形容词表示所属关系。

Extrait 12 p.163 : 主有形容词可表示重复习惯的动作。

Extrait 14 p.162 : 主有形容词限定后面的名词, 其性, 数要与该名词一致, 而与所有者的性, 数无关。所有者是复数, 所有物为每人一件时, 主有形容词用单数形式。

Extrait 17 p.163 : 所有者是泛指代词 *on, personne* 时, 主有形容词要根据所有物的性, 数分别使用 *son, sa, ses*。当 *on* 实际代表 *nous* 或 *vous* 时, 主有形容词则应使用 *notre, votre, nos, vos*。

泛指代词 *chacun* 作主语时, 主有形容词应用 *son, sa, ses* 的形式; *chacun* 作同位语时, 主有形容词的人称要与主语一致。

谓语是无人称动词时, 主有形容词用 *son, sa, ses* 的形式; 动词不定式中需要用主有形容词时, 也用 *son, sa, ses*。

Extrait 18 p.162 : 在元音或哑音 *h* 开头的阴性单数名词或阴性单数形容词前用 *mon, ton, son*, 而不用 *ma, ta, sa*。

Extrait 28 p.45 : 复合过去时可以与现在时并用, 表示先期完成的动作。

Extrait 29 p.45 : 复合过去时可以表示起止时间明确的重复动作。

Extrait 30 p.45 : 复合过去时可以表示过去连续完成的动作。

Extrait 31 p.48 : 未完成过去时表示过去习惯性或重复性的动作。

Extrait 33 p.48 : 未完成过去时表示在过去的某一时间(其起止时间不明确)延续进行的动作。

Extrait 34 p.48 : 未完成过去时可以描述过去时间内的人物, 背景等。

Extrait 36 p.49 : 复合过去时表示瞬间完成的动作或在过去连续发生的动作, 未完成过去时则表示习惯性, 延续性的动作或描述当时的人物, 背景等。

Extrait 38 p.49 : 未完成过去时表示过去没有明确起止时间内重复的动作。复合过去时表示在过去明确起止时间内重复的动作。

Grammaire expliquée du français (GÉF, 2017)

Extrait 8 p.92 : 主有形容词说明归属关系。

Extrait 10 p.94 : 当人体器官与所有人的关系明确时, 使用定冠词代替主有形容词。

Extrait 12 p.94 : 主有形容词表达一种习惯。

Extrait 13 p.93 : 主有形容词用来限定其后面的名词, 其性, 数与该名词一致, 而与所有者的性别无关。(这一点与英语不同)。

Extrait 17 p.94 : 当主有者是泛指而非确指时, 如: *on (= les gens, ils), tout le monde, personne...ne* 等等, 我们一般使用第三人称的主有形容词 (*son, sa, ses*)。

当 *on = nous/vous*, 应使用主有形容词: *notre, nos/votre, vos*。

泛指代词 *chacun* 作主语时, 主有形容词用 *son, sa, ses* 的形式; 做同位语时, 主有形容词的人称要与主语一致。

Extrait 18 p.93 : *ma, ta, sa* 在元音或哑音 *h* 开头的阴性单数名词(形容词)前改写为 *mon, ton, son*。

Extrait 27 p.391 : 复合过去时表示现在完成的动作。

Extrait 28 p.392 : 复合过去时与现在时配合使用, 表示一个在现在之前完成的动作。

Extrait 29 p.392 : 复合过去时表示重复发生的动作。表示在确定的期限完成或持续的动作。

Extrait 30 p.392 : 复合过去时表示几个连续完成的动作。通常用以下表示时间的副词加以强调: *et, d'abord, puis, ensuite, alors, après, tout à coup, soudain, brusquement, à ce moment-là* 等。

Extrait 31 p.392 : 未完成过去时表达过去的习惯, 重复的动作。

Extrait 33 p.400 : 未完成过去时表示过去时间里, 一个起讫时间不明确, 延续进行的动作。

Extrait 34 p.401 : 未完成过去时用于描述过去时间里的人物, 景色, 介绍故事的背景。

Extrait 35 p.401 : 同时使用两个未完成过去时, 表示两个同时发生并持续的动作。

Extrait 37 p. 408 : 复合过去时表示一个在限定的期限内持续的动作, 可以知道动作开始和结束的时间。未完成过去时表示一个持续的动作, 但是动作开始和结束的时间不知道。

Extrait 38 p.408 : 未完成过去时表示持续的重复性或习惯性动作。复合过去时表示重复过的动作, 但并非习惯性的动作, 并且该动作已不再持续。

Extrait 39 p.408 : 在叙述过去的事情中, 未完成过去时起解释或描述过去事件发生的背景的作用。在叙述过去的事情中, 复合过去时着重于叙述过去事件本身。

Annexe II Extraits d'ouvrages

Annexe 1 Tableau synthétique des adjectifs possessifs (*Nouveau Rond-Point A1-A2*, 2011 : 142)

Précis de grammaire

LES ADJECTIFS POSSESSIFS

Les adjectifs possessifs permettent d'indiquer une relation d'appartenance entre des êtres, des choses, des idées, etc. et leur(s) possesseur(s).

NOMBRE DE POSSESSEURS	PERSONNE	SINGULIER			PLURIEL
		MASCULIN	FÉMININ QUI COMMENCE PAR UNE VOYELLE OU UN H MUET	FÉMININ	MASCULIN ET FÉMININ
1 POSSESSEUR	moi toi vous (de politesse) lui / elle	mon mari ton père votre fils son grand-père	mon épouse ton épouse votre épouse son épouse	ma femme ta mère votre fille sa grand-mère	mes enfants tes parents vos cousins ses grands-parents
2 POSSESSEURS OU +	nous vous eux / elles	notre frère votre oncle leur neveu	notre sœur votre tante leur nièce	nos sœurs vos tantes leurs nièces	

Leçon 8 Faire du rangement

Dialogue 1



(Fanny entre dans la chambre de Pierre.)

- Eh, Pierre, quel désordre ici ! Comment ta chambre est désordre !

- Oui, un peu...¹

- Tu ne veux pas faire un peu de rangement ?

- Si, mais je travaille tard hier soir.²

- Ce n'est pas une raison ! Sur ton bureau, qu'est-ce que c'est ?

- Ce sont mes cahiers et mes livres.

- Et là, sur ton lit ?

- Oh, c'est mon sac.

- Et ça, c'est quoi ?

- Mon disque et mes revues chinoises. J'apprends le chinois, tu sais ?³

- Non... Et sous la table, qu'est-ce que c'est ?

- Ce sont mes affaires.

- Regarde ça... des journaux, deux tasses, des cassettes, des papiers, des crayons, des stylos...et des chaussures. Il y a de tout !⁴

- Je suis vraiment désolé. Je vais tout de suite ranger.

- aller + infinitif



Dialogue 2



(Un peu plus tard)

Il est tôt, tard. Je me lave.

- La chambre est enfin propre. Tu vois, tu peux bien faire.⁵

- Merci. Tu veux un petit café ?

动词变为被动式, bien 位置提前

- Oui, avec plaisir.⁶

- Tu as l'heure ?

- Il est midi et demi. Pourquoi ?

- J'ai un cours de langue à deux heures.

- Ton cours de chinois ?

- Oui, c'est ça. Mais je ne suis pas pressé.

- Ta classe, c'est où ?

Leçon 14

Je suis le cadet.



Dialogues

A

Antoine invite Marina et Li Ying à passer le week-end dans une maison en Normandie.

Li Ying: Oh là là, c'est grand! Le jardin est immense! Comme c'est beau, ces arbres et ces fleurs! Cette maison est à toi?

Antoine: Non, elle est à mes parents. Ils travaillent actuellement à l'étranger.

Marina: Que font tes parents?

Antoine: Ils sont tous les deux médecins!

Li Ying: Tu n'as pas de frère ni de sœur?

Antoine: Mais si! Tiens, voilà une photo de toute la famille. J'ai un frère et une sœur. Ils sont mariés. Mon frère est ingénieur, sa femme enseigne dans un lycée de banlieue. Ma sœur est institutrice, son mari est professeur de musique. Je suis le cadet.

Marina: Et ces deux petits enfants, c'est certainement ton neveu et ta nièce?





Antoine: Oui. La petite est la fille de mon frère. Elle s'appelle Emmanuelle. Elle va à l'école depuis six mois seulement. Tu vois, elle tient beaucoup de son père.

Marina: Tout à fait. Et le petit garçon, c'est le fils de ta sœur?

Antoine: Non, c'est le frère d'Emmanuelle. Ma sœur va être maman dans un mois.

B

Pierre: Fanny, j'ai deux billets pour une exposition de peinture, au Grand Palais.

Fanny: C'est pour quand?

Pierre: Demain.

Fanny: Je suis désolée, je ne peux pas. Demain, je vais chez mes grands-parents.

Pierre: C'est dommage.

Fanny: Excuse-moi, Pierre. Mes grands-parents sont très vieux et vivent seuls² dans leur village. Je vais les voir tous les quinze jours³ avec mon frère.

Pierre: Et ils attendent avec impatience⁴ le jour de votre visite.

Fanny: C'est ça. Ils ont tellement besoin de revoir leurs petits-enfants, de bavarder avec eux...

Pierre: Oui, je comprends. N'oublie pas, Fanny, de leur dire bonjour de ma part.

Fanny: C'est gentil, Pierre. A bientôt.



Vocabulaire

inviter <i>v. t.</i> 邀请	fleur <i>n. f.</i> 花
week-end <i>n. m.</i> 周末	parents <i>n. m. pl.</i> 父母
oh là là <i>interj.</i> 啊! 哎呀!	actuellement <i>adv.</i> 目前
jardin <i>n. m.</i> 花园	étranger <i>n. m.</i> 外国
immense <i>adj.</i> 无边的, 巨大的	ne... pas... <i>ni</i> 既不……又不
comme <i>adv.</i> 多么	tout, e <i>adj.</i> 所有的, 全部的
arbre <i>n. m.</i> 树	famille <i>n. f.</i> 家庭

Dossier 3

Leçon 3

En famille

> Parler de sa famille

1 

Observez la photo et répondez.

1. Identifiez l'événement célébré. Justifiez votre réponse.
2. Comparez avec votre pays : que voit-on sur la photo d'un événement similaire ?

2  97

a) Florian montre son album de photos à son amie Coralie. Écoutez Florian et repérez sur la photo les personnes citées.

b) Réécoutez et associez les étiquettes aux personnes de la photo.



ma mère

ma tante

mon grand-père paternel

mon cousin

ma grand-mère paternelle

mon père

mon grand-père maternel

mes cousines

ma grand-mère maternelle

mon oncle

Maud et ses nouveaux voisins



5 Regardez la photo et le titre.

- C'est chez qui ?
- Qui sont ces gens ?

6 Écoutez et répondez. 26

- Est-ce que les femmes se connaissent ?
- De qui parlent-elles ?
- Qui ressemble à Juliette ?
- D'après la description, retrouvez sur la photo : Chloé, Alex, Noé et Marc.

Communication


Décrire quelqu'un physiquement

- Il/Elle est grand(e)/petit(e).
- Elle est blonde/Il est châtain.
- Elle a les cheveux longs.
- Il a les yeux bleus.
- Elle ressemble à Juliette.
- Il pèse 10 kg.

7 Réécoutez. 26

- Complétez ce tableau pour retrouver les contraires.

Elle est petite.	Il est mince.
Elle est.....	Il est

- Tendez l'oreille. Dites si vous entendez [z] entre les mots suivants.  27

8 Observez ces phrases.

Ça se passe bien avec **tes** nouveaux voisins ?

Elle ressemble à **ma** sœur Juliette.

Il est drôle avec **ses** chemises à fleurs !

Et **leur** père, il est blond aussi ?

- D'après vous, parmi les mots en gras, lesquels sont au féminin ? Lesquels sont au masculin ? Comment le savez-vous ?
- Parmi les mots en gras, lesquels sont au pluriel ? Comment le savez-vous ?
- On utilise *tes* quand on s'adresse à quelqu'un à qui on dit « tu ». Et pour *ma*, *ses*, *leur* ?

► les adjectifs possessifs → Vérifiez et exercez-vous : 7-8 p. 47

► venir → Précis p. 198

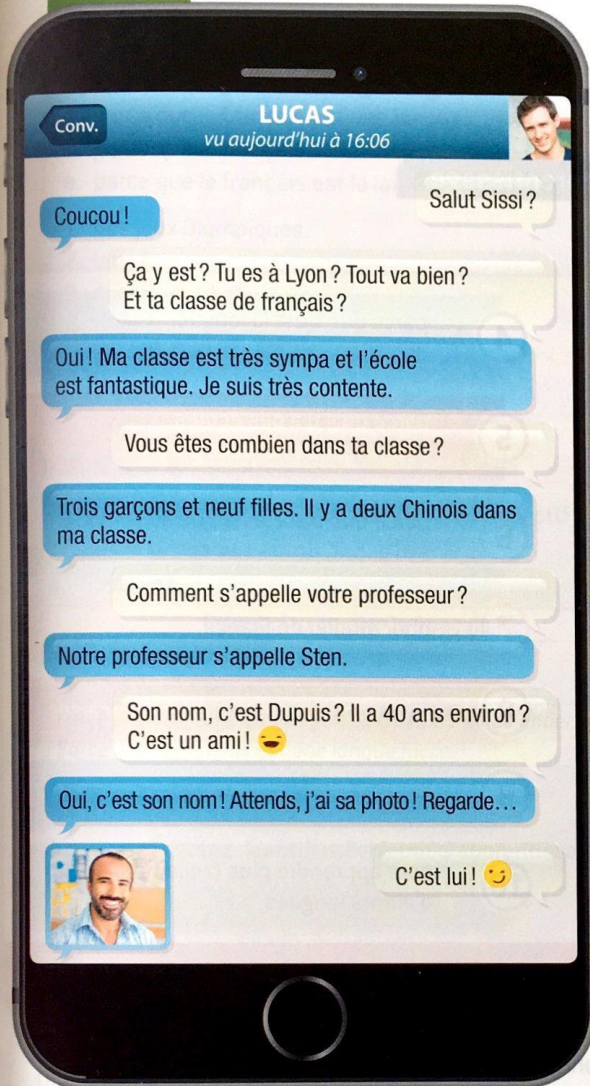
Réagissez !

- 9 Votre voisin est bizarre... décrivez-le !

Agissez !

- 10 Vous écrivez une petite annonce pour louer votre logement. Donnez sa superficie, son prix, le nombre de pièces et des précisions sur l'équipement (télé, lit...).

document 2



5. Observez le document 2. Choisissez la réponse correcte. C'est :

- a. une conversation instantanée [chat [t.fat]].
- b. un courrier électronique [mél].
- c. un commentaire sur un blog.

6. Lisez le document 2.

- a. Qui écrit ? À qui ?
- b. Vrai ou faux ? Pourquoi ?
 - 1. Lucas et Sissi sont amis.
 - 2. Sissi étudie le français à Lyon.
 - 3. Il y a treize étudiants dans sa classe.
 - 4. Lucas et Sten sont amis.
 - 5. Sten a trente ans.
 - 6. Sissi envoie la photo de son professeur à Lucas.

FOCUS LANGUE

p. 209

Les adjectifs possessifs (1) pour parler de sa classe de français

Relisez la conversation (doc. 2). Complétez.

Possesseur	Nom singulier	
	Masculin	Féminin
[je]	mon professeur	...
[tu]	ton ami	...
[il] [elle]	...	...
[nous]	...	...
[vous]	...	...
[ils] [elles]	leur camarade	

p. 165

document 3 32

7. Franz parle de sa classe.

a. Écoutez Franz (doc. 3). Répondez.

1. Comment est son professeur ?
2. Quelles sont les nationalités des élèves ?
3. Pourquoi il y a des projets dans sa classe ?
4. Pourquoi il y a des téléphones et des tablettes ?

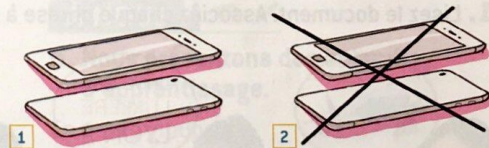
b. Lisez les phrases.

- Il y a un super professeur.
- Il y a une Américaine.
- Il y a des téléphones.

c. Choisissez la réponse correcte.

« Il y a » exprime :

1. la présence d'une chose ou d'une personne.
2. l'absence d'une chose ou d'une personne.



À NOUS !

8. Nous présentons notre classe de français.

a. En petits groupes. Écrivez un tweet de présentation de votre classe.

Exemple : *Notre classe est très sympa.
Notre professeur s'appelle Jérôme Pasquier.
Il y a 10 étudiants dans la classe : 8 garçons
et 2 filles.*

b. La classe vote pour le meilleur tweet.

► Expressions utiles p. 166

LEÇON 1 En famille

Parler de la famille

document 1

Au pair: définition

Qui? Un jeune homme ou une jeune femme de 18 à 30 ans.

Quoi? Un séjour à l'étranger dans une famille d'accueil. Garde d'enfants.

Pour quoi? Un échange culturel, la pratique de la langue du pays.

Témoignages de familles d'accueil et de jeunes au pair

- Séverine**, mère d'accueil en France
La famille de Séverine habite à la montagne près du Mont-Blanc.
- Carine**, mère d'accueil en France
Carine a deux petites filles et son mari voyage beaucoup.
- Élodie**, au pair à San Francisco
Élodie, jeune française, parle de son expérience aux États-Unis.
- Paul**, jeune homme au pair en Norvège
Paul est le premier jeune homme à témoigner.
- Marie**, mère d'accueil en France
Marie est divorcée. Elle vit seule avec ses deux enfants près de Lyon.
- Véronique et Jeanne**, deux jeunes filles au pair en Espagne
« Nous sommes deux pour quatre enfants! Le bonheur? »

1. Observez la page d'accueil du site Internet (doc. 1). Choisissez la réponse correcte.
- C'est le site :
- d'une agence de voyage.
 - d'une agence au pair.
 - d'une agence pour l'emploi.
4. Lisez la rubrique « Témoignages » (doc. 1). Répondez.
- Qui sont Séverine, Marie et Carine ?
 - Qui sont Élodie, Paul, Véronique et Jeanne ?
 - Pourquoi ils écrivent sur le site ?

document 2 60

2. Lisez la définition de *au pair* (doc. 1). Vrai ou faux ? Pourquoi ?
- Les « au pair » sont des jeunes femmes.
 - Il n'y a pas d'âge maximum pour être au pair.
 - Les jeunes au pair gardent les enfants d'une famille d'accueil.
 - Ils habitent et travaillent à l'étranger.
 - Ils parlent la langue de leur pays d'accueil.
3. En petits groupes. Répondez.
- Est-ce qu'il y a des familles d'accueil dans votre pays ?
 - Est-ce qu'il y a des jeunes de votre pays qui sont au pair à l'étranger ? Dans quels pays ?
5. Écoutez les mères d'accueil (doc. 2). Associez un témoignage (doc. 1) à une mère d'accueil.
6. Par deux. Réécoutez (doc. 2). Associez les phrases suivantes à Séverine, Marie ou Carine.
- Un conseil pour vos problèmes de garde d'enfants : aupairworld.com.
 - Notre fille est née cet hiver.
 - L'objectif pour mes enfants : communiquer en italien avec leurs cousins.
 - Ses grands-parents habitent près de la mer Méditerranée, nos frères et sœurs habitent à Paris.
 - Mon oncle et ma tante habitent dans notre village. Ils sont âgés et fatigués.

7. Écoutez encore (doc. 2). Relevez les membres de la famille de Séverine, Marie et Carine.

FOCUS LANGUE p. 209

Les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels pour exprimer la possession

Relisez l'activité 6. Complétez.

Possesseur	Nom singulier		Nom pluriel
	Masculin	Féminin	Masculin / Féminin
{je}	...	...	mes enfants
{tu}	ton frère	ta sœur	tes enfants
{il/elle}	son oncle	sa tante	...
{nous}	...	...	...
{vous}	votre mère d'accueil	...	...
{ils/elles}	leur famille d'accueil	...	...

p. 171

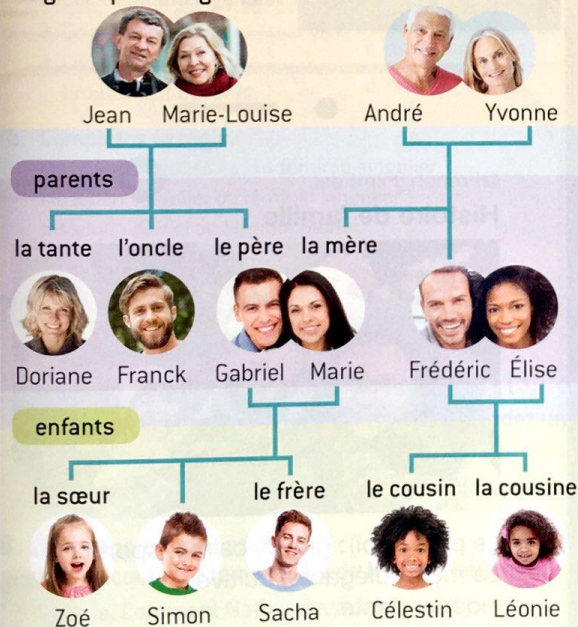
FOCUS LANGUE

La famille

- a. Observez l'arbre généalogique de Simon.
- b. En petits groupes. Aidez Simon à présenter sa famille à Marcelo, son jeune homme au pair. Exemple : *Ma mère s'appelle Marie et mon père Gabriel.*

grands-parents

le grand-père la grand-mère



c. En petits groupes. Échangez sur vos familles.

p. 171

8. Sons du français

p. 203

Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]

- a. Écoutez. Dites dans quelle syllabe vous entendez [e]. Exemple : *Il est né.* → 3^e syllabe.
- b. Écoutez. Dites dans quels mots vous entendez [ɛ]. Exemple : *Ma cousine s'appelle Noémie.* → *J'entends [ɛ] dans « s'appelle ».*
- c. Écoutez. Dites quelle consonne vient après la voyelle [ɛ]. Exemple : *Je suis célibataire.* → [ʀ].

p. 171

À NOUS !

9. Nous rencontrons notre famille ou notre jeune au pair.

- a. Divisez la classe en deux :
 - groupe 1 : le groupe « familles d'accueil » ;
 - groupe 2 : le groupe « au pair ».
- b. Chaque groupe répond aux questions pour préparer la rencontre.

Familles d'accueil	Au pair
1. Où habite votre famille d'accueil (pays et ville) ?	1. Vous venez d'où (pays et ville) ?
2. Il y a combien de personnes ? Combien d'enfants ? Quel âge ils ont ?	2. Quel âge vous avez ? Quelles langues vous parlez ?
3. Vous habitez dans le centre-ville ? Près de la mer ? À la montagne ?	3. Vous cherchez une famille d'accueil dans quel pays ? Dans quelle ville ? Dans le centre-ville ? Près de la mer ? À la montagne ?
4. Quel jeune au pair vous souhaitez (langues parlées, pays d'origine, âge, etc.) ?	4. Il y a combien d'enfants dans votre famille d'accueil idéale ? Combien de garçons ? Combien de filles ? Quel âge ils ont ?

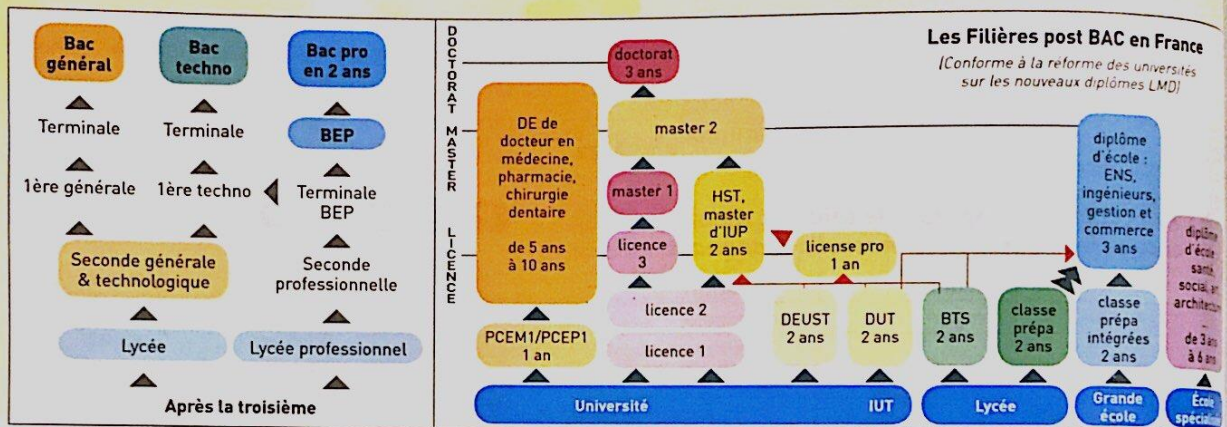
- c. Chaque jeune au pair rencontre les familles d'accueil.
- d. Chaque famille d'accueil choisit son jeune au pair et dit pourquoi.

► Expressions utiles p. 174

UNITÉ 2 analyser et pratiquer

5] Études

a) Observez le document.



b) Par groupes de trois, lisez chacun un message et retrouvez dans le schéma les études suivies par Jasmine, Marc et Manuela. Présentez le résultat à vos voisins.

De : M.Albinai@wanadoo.fr
 Objet : CONTRAT EN ALTERNANCE

Bonjour, je m'appelle Marc Albinai, j'ai 27 ans et je viens de Bastia, en Corse. Mon cursus scolaire est très simple : à 16 ans, je suis entré au lycée professionnel et j'ai passé un BEP de pâtissier. Ça m'a beaucoup plu, alors j'ai décidé d'intégrer le Bac pro. J'ai ensuite travaillé pendant quatre ans dans une pâtisserie en Corse. Depuis un an, je prépare un DUT de gestion à la fac de Marseille, car mon objectif est d'ouvrir une pâtisserie. Je cherche actuellement une PME qui m'accepte en alternance. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à télécharger mon CV et si vous avez des questions ou des remarques, contactez-moi à l'adresse suivante : M.Albinai@wanadoo.fr.

De : jasmine@wanadoo.fr
 Objet : STAGE

Bonjour, je m'appelle Jasmine Ensanyar, j'ai 25 ans et je suis originaire d'Alençon. J'ai été admise en seconde générale et j'ai obtenu un bac littéraire. Après le lycée, j'ai fait un BTS de marketing à Caen, puis je voulais devenir prof d'anglais, j'ai donc intégré la troisième année de licence d'anglais à la faculté de Caen. J'ai ensuite travaillé pendant un an, mais ça ne me correspondait pas, alors je suis actuellement dans une école d'infirmière et j'espère obtenir le diplôme dans moins de deux ans. Dans le cadre de ma formation actuelle je dois effectuer un stage et je cherche donc un hôpital. Si mon profil vous intéresse, n'hésitez pas à télécharger mon CV et à me contacter jasmine@wanadoo.fr, je suis à votre disposition.

De : msantos@hotmail.com
 Objet : ASSOCIÉ

Bonjour, je m'appelle Manuela Dosantos, j'ai 34 ans. Après un bac général passé à Toulouse, j'ai obtenu un master de droit à Montpellier en 1995. J'ai ensuite préparé un doctorat en droit du travail. J'ai ouvert un cabinet d'avocats en 2004 à Béziers et je cherche maintenant un(e) associé(e) pour partager et développer ma clientèle. J'attends votre CV et lettre de motivation sur msantos@hotmail.com. Réponse assurée avec proposition d'entretien.

c) Par trois, à tour de rôle, vous présentez votre métier ou le métier que vous voulez faire plus tard. Vous expliquez les études à suivre et les points positifs de ce métier.

Dossier 1

Leçon 3

Au premier regard..

› Raconter une rencontre



Lisez la définition et écoutez les extraits de témoignages.

1. Dites pour chaque personne si elle évoque un coup de foudre. Justifiez votre réponse.
2. Échangez : quelle est l'expression dans votre langue (ou dans d'autres langues que vous connaissez) pour désigner ce type de rencontre amoureuse ? Est-ce que l'image (ou l'idée) est la même que dans l'expression française ?



FOUDRE (n. f.) 1. Décharge électrique entre un nuage et le sol, avec une lumière et un bruit de détonation.
2. **Coup de foudre** Amour soudain et immédiat à la première rencontre.



a) Lisez l'article ci-dessous : dites qui s'exprime et pourquoi.

b) Imaginez un sous-titre pour cet article.



a) Relisez les trois témoignages et identifiez la structure du récit. Dites dans quel ordre les éléments suivants apparaissent. Justifiez votre réponse :

- la description physique de la personne ;
- la conclusion de l'histoire ;
- les circonstances de la rencontre (où, quand, comment...);
- les faits (ce qui s'est passé).

b) Relevez les expressions qui montrent qu'on évoque des coups de foudre.

MODES DE VIE

L'amour coup de foudre

12 % des Français ont connu le coup de foudre une fois au moins dans leur vie.
Décharge électrique, bouleversement... Quelques témoignages sur cet instant magique.



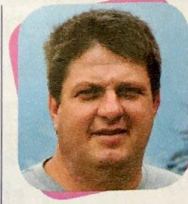
De pain, d'amour et d'eau fraîche
Matthieu, 46 ans

« J'étais dans une boulangerie, je faisais la queue. Elle se dirigeait vers la sortie avec sa baguette à la main, elle avait l'air d'un ange avec ses boucles blondes. Nos regards se sont croisés, j'ai eu le souffle coupé. Elle m'a plu tout de suite ! Je suis sorti du magasin en vitesse, j'ai rejoint Sandrine... On est mariés depuis plus de vingt ans. »



Terminus : le mariage
Aurélie, 27 ans

« J'étais dans le couloir d'un TGV, j'avais une valise très lourde. Il était assis à côté de moi, il était vraiment "classe", j'ai tout de suite craqué. Il s'est précipité pour m'aider et sa main a frôlé la mienne, quand il a pris mon bagage. J'ai été électrisée par ce contact. Nous avons vécu un merveilleux premier voyage. On se marie l'année prochaine. »



Du feu, un cœur incendié
Karim, 38 ans

« J'étais à l'aéroport, j'attendais mon frère, son avion avait du retard. Elle cherchait du feu, je me suis précipité avec mon briquet. Elle était petite, et portait un jean déchiré et des baskets, alors que je suis plutôt attiré par les femmes grandes et élégantes. J'ai eu un flash et j'ai senti immédiatement que ma vie allait changer. On s'est perdus, puis retrouvés à la station de taxis, elle a écrit son numéro de téléphone sur un petit papier... On vit ensemble depuis neuf ans. »

La toile professionnelle

■ Actualités numériques

28.11.2013

Wijob, un site à découvrir !

par Myriam Oumnia

Qui se cache derrière Wijob, ce réseau social professionnel pour étudiants et jeunes diplômés ?

Interview avec Sébastien Pelet, co-fondateur du site.

Bonjour Sébastien, tu as créé Wijob en 2012, comment tu as eu cette idée ?

Avec mes amis, nous étions en dernière année d'école de commerce, en master, et nous voulions développer notre réseau sur Internet. Tout de suite, on a vu que c'était difficile : il y avait soit des réseaux personnels, soit des réseaux pour les gens avec de l'expérience. Donc, on s'est dit : « Là, il y a quelque chose à faire », et on a créé wijob.com.

Comment ça s'est passé au début, pour trouver le fonctionnement ?

Quand on a eu notre diplôme, un jour, on s'est réunis, et on a cherché comment faire. À la

pause-déjeuner, on parlait de nos histoires de cœur, et on a eu l'idée de faire comme un site de rencontres amoureuses, avec un programme qui associe les recherches et les demandes. On voulait vraiment intéresser les écoles, les jeunes diplômés et les entreprises, pour un stage ou un premier emploi...

Maintenant, vous en êtes où ?

Là, nous travaillons à l'international avec des écoles dans des domaines comme l'hôtellerie, les arts, des écoles d'ingénieurs, et aussi avec des universités. On les aide à avoir un réseau d'anciens étudiants dynamique.

La page d'accueil du site Wijob



6 Observez l'image.

À quoi sert ce site ? Qui met-il en contact ?

7 Lisez l'interview et cochez les phrases vraies.

- a. Sébastien a mis en place un réseau social.
 - Sébastien a voulu s'inscrire sur un réseau social.
- b. Les sites pour les étudiants étaient chers.
 - Il n'y avait pas de sites pour les nouveaux diplômés.
- c. Le site fonctionne comme un site de rencontres.
 - Sébastien et ses amis sont tombés amoureux sur Internet.
- d. Des écoles veulent développer leur réseau avec Wijob.
 - Sébastien va faire des études dans d'autres pays.

8 Dans la première partie de l'interview, soulignez les verbes au passé. Puis classez-les.

Verbes qui décrivent une situation :

Verbes qui expriment une action :

Que remarquez-vous ?

► Passé composé et imparfait : la différence → Vérifiez et exercez-vous : 3-4 p. 47

Mots et expressions

Les études

- un diplôme
- un master
- un stage
- une université

Parlez de l'info!



9 À quels membres de votre réseau pouvez-vous demander un service ? Est-ce que ça vous est déjà arrivé ?

10 Utilisez-vous des réseaux sociaux en ligne ? Pourquoi ?

document 2

MA FRANCE
TÉMOIGNAGES D'ALUMNI*
1. SOUVENIRS DE CAMPUS
2. RENCONTRES

a Ma première intervention dans un colloque français. C'était en 2012, je rencontrais le public universitaire français pour la 1^{re} fois... J'entends encore les applaudissements du public quand j'ai fait mon intervention dans ce colloque. Un universitaire allemand a même fait signe à ses élèves de se lever et de m'applaudir debout! J'étais très émue. Quelques semaines plus tard, j'ai reçu les actes du colloque. J'étais fière d'avoir participé à un événement culturel français.

Maria, Grèce.

b Quand j'ai rencontré Arnaud, nous parlions souvent espagnol. Il adorait parler ma langue! Il voulait venir faire un stage en Colombie mais ses parents pensaient que c'était un pays trop violent pour aller pratiquer la langue là-bas. Heureusement, je leur ai raconté la vie à Bogota et ils ont changé d'avis!

Adriana Marcela, Colombie.

c La langue en commun. Au pied de la tour Eiffel, j'ai rencontré un Angolais. Il venait passer quelques jours de tourisme à Paris. J'étais très content de faire la visite avec quelqu'un! Nous avons monté les escaliers du monument et nous avons commencé à discuter en français... Puis nous avons découvert avec émotion que nous parlions tous les deux le portugais, la langue officielle de nos deux pays!

Beltamiro, Mozambique.

* France Alumni est un réseau social pour les étudiants étrangers qui ont suivi des études en France.

6. Lisez les témoignages (doc. 2) de ces étudiants.

- À quelle partie du livre *Ma France* correspond chaque témoignage : *Souvenirs de campus* ou *Rencontres* ?
- Relevez dans les témoignages de Beltamiro et Adriana l'extrait qui justifie leur titre.

7. En petits groupes. Relisez les témoignages (doc. 2).

- Pour chaque témoignage, identifiez :
 - les événements [ce qui s'est passé].
 Exemple : *J'ai fait mon intervention dans ce colloque.*

– la description de la situation, les circonstances (où, quand, comment, etc.). Exemple : *C'était en 2012.*

– les sentiments et émotions ressentis.

Exemple : *J'étais très émue.*

- Relisez le Focus langue « Exprimer des sentiments et des émotions ». Complétez-le avec les émotions et sentiments évoqués dans les témoignages.

FOCUS LANGUE

► p. 209

Le passé composé et l'imparfait pour raconter des événements passés, des souvenirs


Par deux.

- Observez les temps des verbes utilisés pour décrire les événements, la situation et les circonstances, les émotions et les sentiments ressentis (act. 7a).
- Choisissez la réponse correcte et illustrez avec un extrait des documents 1 et 2.
 - J'utilise le passé composé l'imparfait pour raconter les faits, les événements passés.
 - J'utilise le passé composé l'imparfait pour décrire les circonstances de la situation (le lieu, la date, l'heure, etc.), les émotions ou les sentiments et les souvenirs.

► p. 161

8. Sons du français

La prononciation au passé composé et à l'imparfait

 22 En groupe. Écoutez et répétez. Vous entendez le passé composé, restez assis. Vous entendez l'imparfait, levez-vous.

Exemple : *J'étais très content ! → Imparfait, je me lève.*

► p. 162

À NOUS !

9. Nous témoignons.

- Choisissez dans la liste suivante le thème de votre témoignage : une rencontre, un souvenir de voyage, une prise de parole en public, une expérience à l'étranger.
- Constituez des petits groupes en fonction du thème choisi.
- Rédigez individuellement votre témoignage à la manière du livre *Ma France*. Décrivez les événements et les circonstances. Souvenez-vous de vos impressions, de vos sentiments et émotions. Échangez avec les membres de votre groupe.
- Lisez votre témoignage au groupe.
- Le groupe donne un titre à votre témoignage.
- Envoyez les témoignages à votre professeur.

12. Thème.

- 1) *Je n'étais pas heureux(se) ces années-là, la vie était dure. Naturellement, elle s'est améliorée après.*
- 2) *J'étais bien satisfait(e) de mon travail.*
- 3) *La veille au matin, j'ai rencontré Monsieur Dupont quand j'allais en classe, il était en train de faire du sport.*
- 4) *Hier soir, j'étais en train de faire mes devoirs dans la salle de classe quand soudain un homme est entré : c'est / était un homme bien jeune mais un peu fort (à son âge).*
- 5) *On a frappé à la porte quand Xiao Li lisait. Il la lui a ouverte : c'était une dame, elle demandait un certain monsieur Liu Hua.*
- 6) *Avant, nous habitions bien loin de la ville. Mon père se levait très tôt le matin pour aller au travail après le petit déjeuner. Il devait faire quatre heures d'autobus pour y aller et en revenir. L'an dernier, nous avons déménagé ici et pour mon père, (le lieu de) son travail est beaucoup plus près, ma mère en est très contente.*
- 7) *Dimanche dernier, toute notre classe est allée au Palais d'Été. Ce jour-là, il faisait beau, il n'y avait pas de vent, le ciel était bleu et le soleil brillait. Il y avait beaucoup de touristes là-bas. Nous nous y sommes bien amusés tout l'après-midi et sommes rentrés très tard. Tout le monde était content. Nous comptons aller à la Grande Muraille la semaine prochaine.*
- 8) *Eh bien, écoute-moi ! Ne dépense pas ton argent comme ça ! Tu dois mettre ton argent de côté pour payer les articles nécessaires dans les jours à venir.*

GRAMMAIRE Passé composé et imparfait : la différence

→ Point Récap, livre p. 53

8 Passé composé ou imparfait ? Entourez le temps qui convient.

Avant, à la place de ce cinéma, il y (avait/a eu) un café Internet. On (pouvait/a pu) boire un café, discuter dans le coin salon et surfer sur Internet de l'autre côté. Et puis, les difficultés (commençaient/ont commencé) avec la concurrence et l'ouverture d'autres cafés Internet. Celui-là, (c'était/ça a été) vraiment le plus sympathique. (Je rencontrais/j'ai rencontré) plein de gens et je (me faisais/suis fait) des amis.

9 Cochez la solution qui correspond à la situation.

a. Quand le téléphone a sonné,

- il avait dormi.
- il dormait.
- il dort.

b. Quand le verre est tombé,

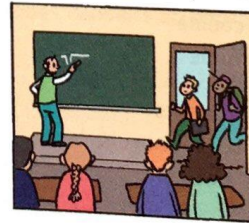
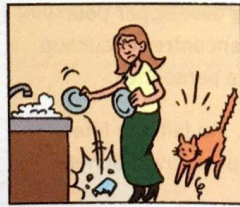
- le chat a eu peur.
- le chat avait peur.
- le chat a peur.

c. Quand nous sommes arrivés en classe,

- le professeur écrivait.
- le professeur a écrit.
- le professeur avait écrit.

d. Quand je suis entrée,

- mon chien me saute dessus !
- mon chien me sautait dessus !
- mon chien m'a sauté dessus !



10] Expression du temps

a)  Écoutez et numérotez ces expressions dans l'ordre dans lequel vous les entendez.

actuellement

jusqu'

puis

après

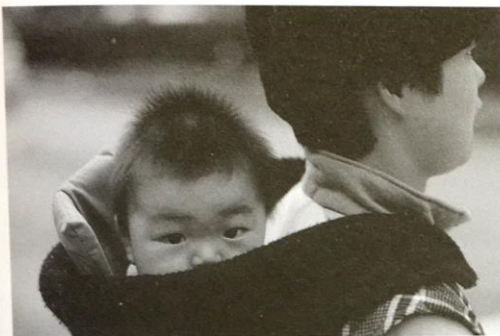
ensuite

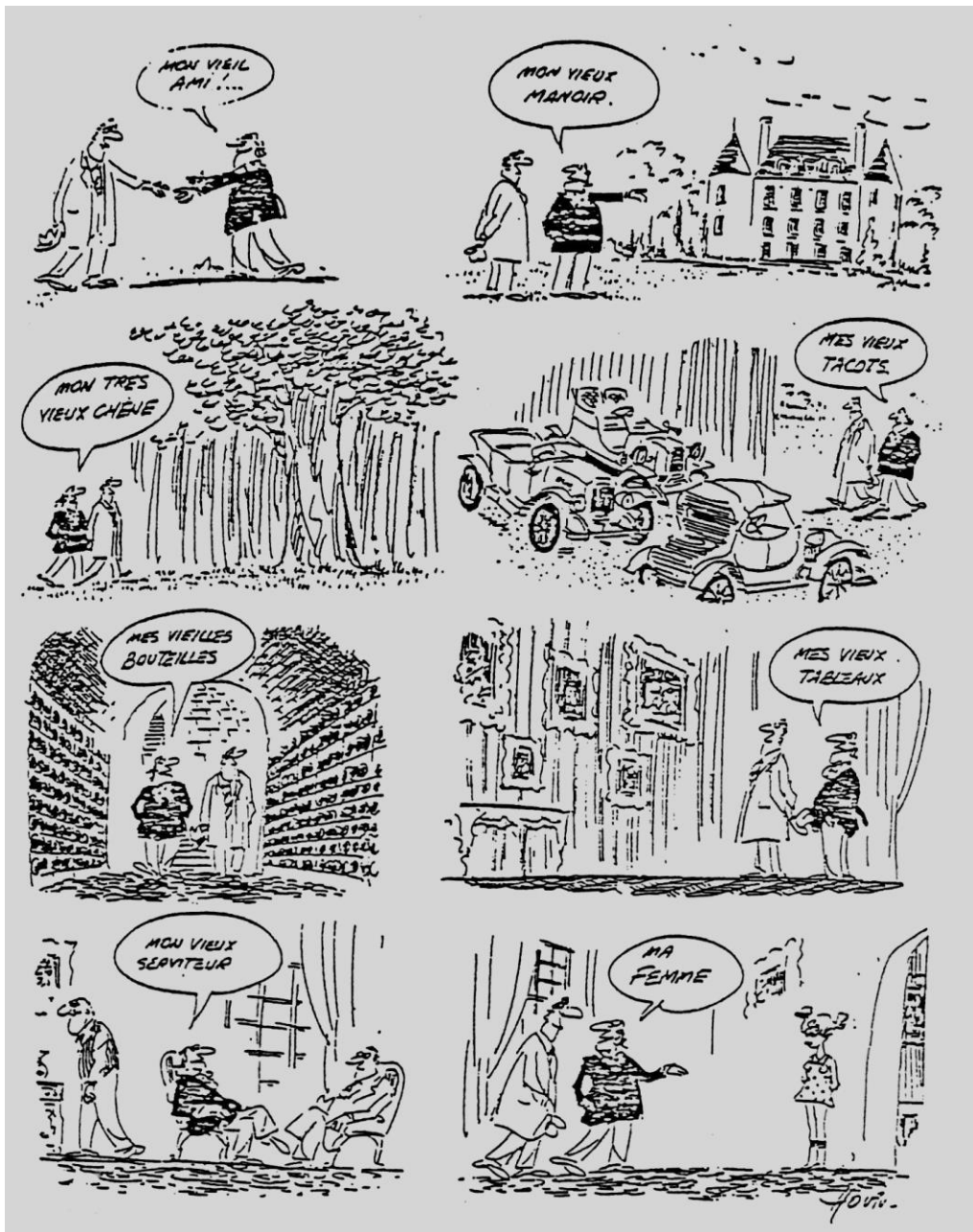
quand

quand

finalement

b) Écrivez la vie de Kazuyo Katachi. Aidez-vous des photos et utilisez les expressions suivantes : d'abord, ensuite, après, finalement.





Passé récent

Passé composé

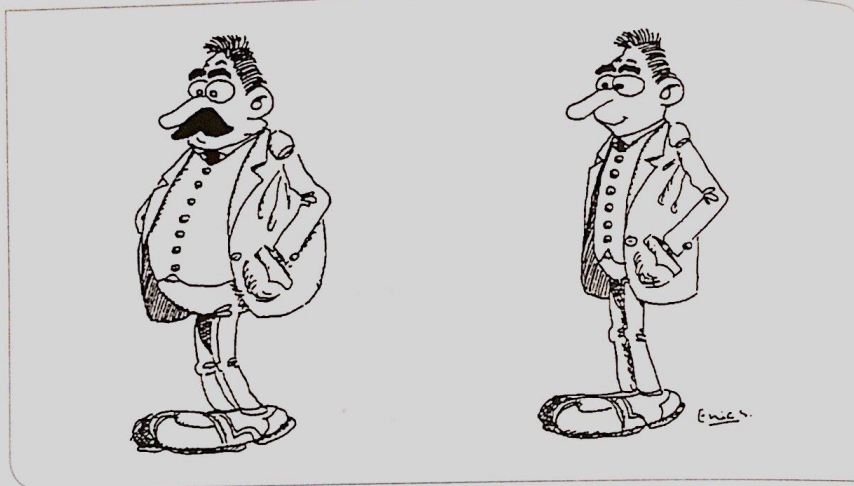
Imparfait

Imparfait
Passé composé
▲

Plus-que-parfait

Tous temps du passé

247 a) Observez le dessin et lisez les phrases de commentaire.



Avant / l'année dernière	Maintenant / cette année
Situation passée	Situation actuelle
Imparfait	Présent
Il était plutôt rond.	Il est plutôt maigre.
Il avait du ventre.	Il n'a plus de ventre.
Il pesait 85 kilos.	Il pèse 65 kilos.
Il portait une moustache.	Il ne porte plus de moustache.
Il ne portait pas de lunettes.	Il ne porte toujours pas de lunettes.
Il avait de grands pieds et un grand nez.	Il a toujours de grands pieds et un grand nez.

10

On utilise l'imparfait pour mettre en parallèle le passé et le présent.

- Que s'est-il passé?
- Qu'est-ce qui a changé? Il a (beaucoup) changé?
- Il a maigri? Il a perdu 10 kilos?
- Il a suivi un régime? Il a été malade? Il s'est mis faire du sport? Il a changé de vie?
- Il s'est rasé la moustache?
- Il a changé de coiffure? de lunettes? de manière de s'habiller?

On utilise le passé composé pour évoquer ce qui est intervenu, ce qui s'est passé, ce qui a été accompli (ou non).

Index des tableaux

Tableau 1 : Différences essentielles entre grammaire linguistique et grammaire pédagogique	23
Tableau 2 : Caractéristiques des démarches grammaticales	38
Tableau 3 : Conception de la grammaire dans différentes méthodologies	51
Tableau 4 : Programme du cours de français à l'Université Aurore (1908-1909)	56
Tableau 5 : Sommaire du livre Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois (1898)	58
Tableau 6 : Répartition des savoirs langagiers proposés par le Programme chinois	66
Tableau 7 : Cours proposés par Les Règles de l'enseignement spécialisé du français (2009)	72
Tableau 8 : Répartition des cours - Région du nord de la Chine	73
Tableau 9 : Fiches signalétiques des manuels chinois	85
Tableau 10 : Fiches signalétiques des manuels français	87
Tableau 11 : Objectifs définis dans le guide pédagogique du manuel <i>Le français 1</i>	93
Tableau 12 : Rubrique de la grammaire dans les manuels chinois et français	95
Tableau 13 : Fiche signalétique des ouvrages de grammaire chinois	96
Tableau 14 : Fiche signalétique des ouvrages de grammaire de FLE français	97
Tableau 15 : Structure des ouvrages de grammaire chinois et français	99
Tableau 16 : Organisation des contenus morphologiques (<i>GMF, GDF, GEE</i>)	100
Tableau 17 : Organisation des contenus (<i>GEF, GPT, FGF</i>)	103
Tableau 18 : Formes du possessif synthétisées dans <i>Le français 1</i>	109
Tableau 19 : Comparaison du possessif entre français, anglais et chinois (un seul possesseur)	109
Tableau 20 : Comparaison du possessif entre français, anglais et chinois (plusieurs possesseurs)	110
Tableau 21 : Présentation du passé composé et de l'imparfait dans les manuels chinois et français	122
Tableau 22 : Comparaison du passé composé en français et en chinois	123
Tableau 23 : Emploi du temps - <i>Nouveau Rond-Point B1</i> (2011 : 24)	169
Tableau 24 : Situation-événement, <i>Cosmopolite A2</i> (2017 : 161)	174
Tableau 25 : Étapes et démarches adoptées dans les ouvrages de grammaire chinois et français	182
Tableau 26 : Formes des adjectifs possessifs (<i>GDF, GMF, GEE et FPG</i>)	184
Tableau 27 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par <i>FGF</i>	184
Tableau 28 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par <i>GÉF</i>	185
Tableau 29 : Formes des adjectifs possessifs synthétisées par <i>GPT</i>	187
Tableau 30 : Imparfait vs présent (<i>GPT, 2014 : 208</i>)	195
Tableau 31 : Passé composé vs imparfait (<i>GPT, 2014 : 210</i>)	196
Tableau 32 : Comparaison entre français (<i>verbe + attribut</i>) et chinois (<i>prédicat verbal</i>)	216
Tableau 33 : Comparaison entre français (<i>verbe + attribut</i>) et chinois (<i>prédicat adjectif</i>)	217
Tableau 34 : Différences entre l'oral et l'écrit 1	220
Tableau 35 : Différences entre l'oral et l'écrit 2	221
Tableau 36 : Présentation des séances	228
Tableau 37 : Tableau récapitulatif des adjectifs possessifs	231
Tableau 38 : Comparaison entre français vs chinois vs anglais - adjectifs possessifs	231
Tableau 39 : Marqueurs temporels - <i>Alter Ego + A1</i>	234
Tableau 40 : Imparfait vs passé composé - <i>Alter Ego + A1</i>	234
Tableau 41 : Bilan des activités communicatives	241

Index des figures

Figure 1 : Typologie des grammaires de Dirven adaptée par Germain et Séguin	24
Figure 2 : Processus linéaire et chronologique	Figure 3 : Processus autour de trois pôles
.....	31
Figure 4 : Extrait du manuel <i>Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois (1884)</i>	57
Figure 5 : Extrait du livre <i>Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois (1898)</i>	59
Figure 6 : Extrait du manuel <i>Leçons de langue française illustrées (1915)</i>	61
Figure 7 : Extrait du manuel <i>Cours de français élémentaire (1937)</i>	62
Figure 8 : Conception de la compétence de communication proposée par le Programme chinois....	65
Figure 9 : Extraits de la <i>Table des actes et des notions</i> proposée par le Programme chinois.....	67
Figure 10 : Proportions des parties de l'évaluation pour les deux premières années	68
Figure 11 : Proportions des parties de l'évaluation pour les deux dernières années	69
Figure 12 : Compétences et savoirs à développer - Région du nord de la Chine	74
Figure 13 : Organisation des cours à l'Université des langues et des cultures de Beijing.....	74
Figure 14 : Fréquence de l'usage des mots pour décrire la grammaire française.....	77
Figure 15 : Importance de la grammaire pendant les quatre années	79
Figure 16 : Difficulté de la grammaire pendant les quatre années.....	79
Figure 17 : Satisfaction par rapport à la compétence grammaticale	80
Figure 18 : Structure des contenus - <i>Cours de français</i>	89
Figure 19 : Structure des contenus - <i>Le français</i>	89
Figure 20 : Structure des contenus - <i>Manuel de français</i>	90
Figure 21 : Structure des contenus - <i>Langue et civilisation françaises</i>	90
Figure 22 : Structure des contenus - <i>Alter Ego + & Cosmopolite</i>	91
Figure 23 : Structure des contenus - <i>Saison & Ici & Nouveau Rond-Point</i>	92
Figure 24 : Photo de famille - adjectifs possessifs (<i>Alter Ego + A1</i>)	230
Figure 25 : Transcription du dialogue - adjectifs possessifs (<i>Alter Ego + A1</i>)	230
Figure 26 : Extrait <i>Alter Ego + A1</i> - passé composé	233
Figure 27 : Articles indéfinis	236
Figure 28 : Articles définis.....	236
Figure 29 : Paroles de la chanson <i>Les Champs-Élysées</i>	237
Figure 30 : Formulaire d'inscription (<i>Alter Ego + A1</i>).....	240
Figure 31 : Nuage de mots	240