

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE



FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ARTS ET LETTRES

Les difficultés de transfert de l'apprentissage des temps du passé chez les apprenants sinophones : analyse linguistique et psychologique

Promotrices :
Professeur Silvia Lucchini
Professeur ZENG Xiaoyang

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Master en langues et lettres
françaises et romanes, orientation
français langue étrangère
Par Jiaqi ZHU

Louvain-la-Neuve

Septembre 2018

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de mémoire, Madame Silvia Lucchini, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, pour l'aide qu'elle a offert durant la rédaction et pour son soutien dans ma vie universitaire. Son enthousiasme, ses connaissances profondes dans le domaine de la linguistique appliquée et de l'enseignement du français en Chine ont été pour moi une grande source d'inspiration tout au long de la rédaction de mon mémoire. De plus, l'intérêt qu'elle a marqué pour ce sujet ainsi que son engagement tout au long de la rédaction m'ont permis de mener à bout ce mémoire.

Je remercie également Madame Xiaoyang Zeng, professeure de l'Université de Sun Yat-sen, qui a aussi donné des conseils pertinents durant la collection des données et le déroulement de la recherche.

Ma gratitude va aussi à toutes les professeures et tous les professeurs qui m'ont formée et qui m'ont aidée, Monsieur PU, Madame GUO, Madame ARON, et Monsieur CHEN. Je tiens également à remercier mes parents et mes amis qui m'ont toujours soutenue et encouragée tout au long des années d'études.

Enfin, mes remerciements vont aux membres du Jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

RÉSUMÉ

Les temps du passé constituent souvent, à cause de leur système compliqué, un point difficile dans l'apprentissage de la langue française. Pour les apprenants, ils posent problème non seulement pour la production écrite, mais aussi pour la production orale. Dans le présent travail nous avons pour sujet les difficultés de transfert des apprentissages des temps du passé, à propos duquel Baldwin et Ford (1988) ont proposé un cadre de trois dimensions de facteurs, à savoir la formation, l'individu ainsi que l'environnement. C'est en nous appuyant sur ce cadre que nous avons déployé notre recherche.

Nos sujets d'étude sont quinze étudiants sinophones en échange en Belgique. Grâce à des entretiens et à l'analyse du corpus qu'ils ont produit, nous essayons de répondre aux questions suivantes : 1) quelles difficultés concrètes ont-ils rencontrées en parlant au passé 2) quelle est leur perception de ces difficultés 3) quelle est leur perception sur l'enseignement des temps du passé ainsi que l'enseignement de la production orale 4) quels sont les facteurs susceptibles d'avoir une influence sur un tel transfert. Enfin, à l'aide de ces analyses, nous essayerons de proposer des pistes d'amélioration pour le transfert des apprentissages en production orale.

Mots-clés : transfert; l'enseignement de la production orale; les temps du passé en français; psychologie des apprenants; contraste entre la langue française et chinoise

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE cadre théorique et contextuel	3
Chapitre 1 - Définition du transfert des apprentissages	4
1.1 Quatre courants au fil du temps.....	4
1.1.1 Le courant behavioriste : modèle de stimuli-réponse	5
1.1.2 Le courant cognitiviste : traitement de l'information	6
1.1.3 Le constructivisme : transfert des schèmes d'actions.....	7
1.1.4 Les « contextualistes » : une synthèse de l'intérieur et l'extérieur	8
1.2 Le transfert : un processus en trois étapes	9
1.2.1 La contextualisation : encadrement des connaissances	10
1.2.2 La décontextualisation : déduction des invariants	11
1.2.3 La recontextualisation : application dans des situations diverses.....	12
Chapitre 2 Les variables d'influence : trois dimensions	13
2.1 Le cadre proposé par Baldwin et Ford	13
2.2 Les variables liées aux trois dimensions : état de l'art	15
2.2.1 Les variables liées à la formation : dispositifs et méthode	15
2.2.2 Les variables liées à l'environnement : le feedback	16
2.2.3 Les caractéristiques individuelles : motivation et SEP	17
Deuxième PARTIE Méthodologie recherche de terrain.....	20
Chapitre 3 - Méthodologie	21
3.1 Le choix des méthodes	21
3.2 L'entretien	21
3.3 Le corpus et le « think-aloud »	24
Chapitre 4 - Analyse du corpus : difficultés linguistiques.....	25
4.1 Analyse des difficultés linguistiques	25
4.1.1 L'hésitation entre l'imparfait et passé composé	25
4.1.2 Être ou avoir ?	29
4.1.3 L'ordre des mots.....	30
4.1.4 La rupture de passé.....	31
4.2 Perception de la difficulté de transfert.....	33
4.2.1 Un contraste linguistique chinois-français	34
4.2.2 L'insuffisance de pratique : distribution du cours et limites objectives	38
4.3 Conclusion.....	43

Chapitre 5 - Analyse des facteurs relatifs au transfert dans la Formation	45
5.1 L'enseignement des temps du passé.....	45
5.1.1 La contextualisation.....	46
5.1.2 La décontextualisation.....	48
5.1.3 La recontextualisation	50
5.2 La classe de production orale	52
5.2.1 L'oral s'enseigne-t-il ?	52
5.2.2 La forme : les activités préférées.....	54
5.2.3 Le contenu : la similarité de situation.....	60
5.3 La prise de parole en classe : réserve	62
5.4 Conclusion.....	66
Chapitre 6 Analyse des facteurs individuels	68
6.1 La motivation personnelle	68
6.1.1 La motivation préformation.....	68
6.1.2 La motivation de transfert	72
6.2 Le sentiment d'efficacité personnel.....	74
6.3 La peur des erreurs : la notion de « face ».....	77
6.4 Conclusion.....	79
Chapitre 7 Analyse des facteurs dans L'ENVIRONNEMENT : FEEDBACK.....	81
7.1 Une insuffisance ressentie	81
7.2 La modalité de feedback.....	84
7.3 L'enregistrement : une solution possible.....	87
7.4 Conclusion.....	90
Conclusion générale.....	91
Bibliographie.....	95
Annexe	错误!未定义书签。
Annexe 1 Les sites pour consulter les horaires des cours des dix universités	错误!未定义书签。
Annexe 2 Les informations basiques de nos informateurs	错误!未定义书签。
Annexe 3 Le corpus de production orale (avec correction).....	错误!未定义书签。

INTRODUCTION

Avec le décollage de l'économie en Chine, la demande des talents qui manient une ou plusieurs langues étrangères a augmenté rapidement dans tous les milieux professionnels. Par conséquent, l'enseignement de la langue française a connu une phase de développement rapide – « En effet, la Chine est le seul pays au monde qui ouvre quatre à cinq départements de français en université par an. Il en existe aujourd'hui près de quatre-vingts : le public chinois est aujourd'hui très demandeur de formation en français. » (Vallat, 2011 : 25) Cependant, la qualité de cet enseignement ne développe pas au même rythme. Malgré cet accroissement important, l'enseignement du français en Chine demeure « *habituellement dispensé de manière assez traditionnelle* », en ignorant la partie orale (dont la pratique se réduit souvent à l'oralisation des textes) (Robert, 2009). Cette méthode semble efficace pour les examens ; cependant, elle s'est avérée insuffisante pour la communication. C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder la production orale dans notre recherche.

Face à ce champ immense, nous avons choisi le transfert des apprentissages comme point de départ. Bien qu'étant au centre de l'apprentissage langagier, celui-ci est cependant très peu abordé dans les recherches, en particulier dans le domaine de l'apprentissage oral. Or les difficultés à s'exprimer rencontrées par de nombreux apprenants ne sont pas toutes dues au manque de connaissances correspondantes : dans pas mal de cas, les connaissances qu'ils ont acquises ne peuvent pas être efficacement transférées.

Pour certains il n'est pas nécessaire de connaître les règles pour être compétents dans la langue, tandis que pour les autres c'est tout le contraire : ils commettent des erreurs tout en connaissant bien les règles, ce qui révèle l'existence d'un décalage entre les connaissances acquises et les connaissances que nous sommes en mesure d'appliquer au moment adéquat. C'est sur ce décalage que notre étude mettra l'accent.

Faute de ressources et de temps, nous ne pouvons pas traiter tous les cas d'échec de transfert, mais pendant les entretiens que nous avons faits pour obtenir des informations

de base (qui avaient pour thème *les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage du français*), nous avons relevé un phénomène qui mérite notre attention : les informateurs ont exprimé un certain consensus sur la difficulté rencontrée dans l'application des temps du passé. Pour cette raison, nous avons décidé de traiter particulièrement ces temps dans la présente recherche.

Pour mieux cerner notre recherche, nous avons référé à un cadre proposé par Baldwin et Ford (1988), qui a distingué trois dimensions de variables influant sur le transfert, à savoir la formation, l'individu ainsi que l'environnement. Nous avons ensuite présenté un état de l'art dans ce domaine et enfin, nous avons abordé le processus du transfert (Tardif, 1999). En nous appuyant sur ces repères théoriques, nous avons effectué une étude auprès de quinze étudiants sinophones en échange en Belgique. La recherche de terrain se constitue de trois parties : 1) entretiens 2) enregistrement de leur production orale 3) réécoute et think-aloud de l'enregistrement de production orale.

Nous espérons que notre recherche pourra contribuer, peu ou prou, à l'amélioration de l'enseignement du français langue étrangère en Chine, surtout à celui de l'oral ; que notre recherche pourra donner des pistes d'amélioration ou de remédiation à ce faible taux de transfert ; que cette recherche suscitera des nouvelles visions dans ce domaine.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THEORIQUE

ET CONTEXTUEL

CHAPITRE 1 - DEFINITION DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages étant un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain, se pencher sur les causes de son manque et de son échec constitue une des préoccupations dans divers domaines. En effet, c'est une problématique qui a suscité, depuis plus d'un siècle, un vif intérêt tant chez les chercheurs en psychologie que chez les praticiens du champ de l'éducation et de la formation. Russel (2011) a présenté un grand nombre de statistiques et des constats révélant ce manque de transfert après la formation. Qu'est-ce qui explique un tel phénomène ? Qu'est-ce qu'un transfert ? Enfin, quels sont les facteurs qui sont importants pour réaliser ce transfert ?

Dans le présent mémoire, nous abordons cette problématique dans le cadre de l'apprentissage du français comme langue étrangère.

1.1 Quatre courants au fil du temps

La notion de transfert des apprentissages se situe au cœur du débat entourant la réforme de l'éducation et le choix des méthodes pédagogiques. Presseau (2000) le définit comme « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000 : 517). Frenay insiste sur le fait qu'« un transfert de connaissances ne peut se réaliser dans une situation nouvelle que si une structure d'accueil pertinente est disponible pour l'assimilation des nouvelles données. [...] [E]ncore faut-il que cette structure soit effectivement mobilisée au moment de cette confrontation. Enfin les données fournies à l'apprenant doivent être assimilables par lui, compte tenu de ses structures d'accueil et de sa capacité à les activer à ce moment. » (Frenay 1996 : 38) Différentes définitions existent sur ce sujet ; nous essayerons de faire un tour d'horizon exhaustif de cette notion au fil du temps en nous appuyant sur la proposition de Frenay et Presseau (2011).

1.1.1 Le courant béhavioriste : modèle de stimuli-réponse

Étant une approche systématique pour comprendre le comportement de l'être humain, le béhaviorisme a exercé une grande influence sur divers domaines. L'acquisition de la langue, qui est considérée comme un des comportements le plus importants pour l'être humain, en fait partie intégrante. Chez les béhavioristes, la langue est considérée comme une habitude acquise par association et renforcement. Pour les béhavioristes radicaux, tous les comportements de l'être humain sont sous forme de S-R (stimuli-réponse), produits par le conditionnement.

Il existe deux types de conditionnements : celui de Pavlov (conditionnement classique), et celui de Skinner (conditionnement opérant). Le premier procède par association tandis que le deuxième met l'accent sur le renforcement de la réponse. Dans le cas du conditionnement classique, plusieurs répétitions s'imposent pour comprendre une association, mais, une fois apprise, cette association n'est plus contrainte par le temps ni par le lieu. Le conditionnement opérant est un autre conditionnement qui implique le renforcement de la réponse. Skinner (1957 : 225) a bien défini ce que c'est un opérant : « un opérant est un comportement contrôlé par ses conséquences (en vertu de la loi de l'effet). » Dans le domaine langagier, l'opérant verbal est « un comportement auquel le récepteur répond d'une manière conditionnée de façon à renforcer le comportement du locuteur » (Skinner, 1957 : 225).

Bref, « chez les empiristes, connaître, c'est disposer d'une collection de connexions (ou d'associations) d'unités mentales ou comportementales élémentaires, spécifiques et isolables activées par les stimuli de l'environnement » (Presseau et Frenay, 2004 : 9). Ainsi, pour eux, l'acquisition de la langue est égale à l'acquisition de ces associations. Une telle conception de l'acquisition basée sur le principe de l'association amène dès lors une définition du transfert qui met au centre les similarités de la tâche. Chez les béhavioristes, le transfert devient possible quand l'on peut réutiliser ces associations apprises – « des stimuli-réponses » dans des situations nouvelles et inhabituelles, « qui partagent des éléments communs avec les situations d'apprentissage » (*Ibid* : 9). Par conséquent, l'importance consiste à déceler les similarités entre les situations où l'on apprend cette association et les situations où il est possible de l'appliquer.

D'une manière générale, les behavioristes croient que le transfert est déjà réalisé une fois que l'apprenant a repéré cette similarité entre la situation de tâche et la situation donnée pendant l'apprentissage. Pour cela, ce sont en fait les stimuli de l'environnement qui comptent le plus pour un transfert dans ce courant. L'échec d'un transfert pouvant se produire à cause d'un échec de décellement de cette similarité. Un rapprochement entre la situation d'apprentissage et la situation de tâche favorise donc le transfert.

De ce fait, les premières recherches sur le transfert des apprentissages effectuées au début du XX^e siècle étaient orientées par une théorie qui mettait l'accent sur les similarités existant entre les conditions d'apprentissage et celles du transfert.

1.1.2 Le courant cognitiviste : traitement de l'information

Pendant que les behavioristes mettent l'accent sur les stimulus externes, les cognitivistes se tournent vers le mécanisme interne de traitement des informations pendant l'apprentissage. Pour eux, le décellement des éléments communs dans une nouvelle situation n'est qu'une première étape du transfert. Une autre étape déterminante s'impose -- extraire des structures et connaissances qui permettent de faire face à cette nouvelle situation pour finir le transfert. Autrement dit, contrairement aux behavioristes, pour lesquels ce sont les facteurs externes dans l'environnement qui comptent pour le transfert, chez les cognitivistes, c'est le processus interne qui gouverne l'apprentissage et le transfert. « Le postulat central est que tout apprentissage se réalise à partir de structures cognitives *déjà-là*. Apprendre, dans cette perspective, c'est transformer des structures cognitives préalables en structures nouvelles. » (Presseau et Frenay, 2004 :18) Le fait de connaître signifie désormais, dans cette perspective, la disposition des structures cognitives qui permettent le traitement et la sélection des informations.

Au terme du transfert, les cognitivistes s'intéressent principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information face à un nouveau contexte.

Concernant les forces qui mobilisent ce traitement, Bracke (1998) présente un système dynamique en référant à deux processus, soit l'accessibilité aux connaissances et aux informations et le raisonnement analogique. Il est à noter que l'accessibilité aux connaissances ne suffit parfois pas : la situation de transfert étant toute nouvelle pour l'apprenant, certaines transformations des connaissances et des compétences logées en mémoire à long terme sont nécessaires. Le raisonnement analogique, quant à lui, sert à faciliter le passage de la tâche source à la tâche cible. Bracke (2004) a ensuite déployé les deux phases en quatre : « la représentation d'un problème sous la forme d'un modèle mental en MCT (mémoire à court terme) ; l'accès aux informations et aux connaissances pertinentes dans la ME (mémoire externe) et la MLT (mémoire à long terme) ; le traitement au moyen du raisonnement analogique dans la MCT ; la conclusion du processus » (Bracke, 2004 : 89).

C'est ainsi que le traitement des informations se trouve au centre du processus de transfert. Celui-ci est vu comme une réorganisation des connaissances : modèle mental pour interpréter la nouvelle situation – structure et connaissances triées selon ce modèle -- raisonnement par analogie pour adapter ce modèle -- conclusion du transfert (acquisition d'un modèle adapté) ; pour chaque phase, l'organisation des informations est un facteur nécessaire. C'est la raison pour laquelle l'on insiste sur une acquisition des connaissances organisées, étant donné qu'un système de connaissances bien organisées optimisera ce processus de traitement en favorisant non seulement la compréhension, mais aussi la sélection et la récupération de connaissances.

1.1.3 Le constructivisme : transfert des schèmes d'actions

Nous avons déjà abordé la théorie behavioriste ainsi que la théorie cognitive dont la distinction essentielle consiste dans le fait que, pour les behavioristes, apprendre c'est former une habitude par répétition et imitation, tandis que pour les cognitivistes, la répétition et l'imitation n'expliquent que la partie routinière et régulière de l'apprentissage ; ce qui compte pour eux c'est le traitement des informations dans le système cognitif, le transfert étant ainsi lié à l'organisation des informations *déjà-là*. Nous abordons maintenant l'approche constructiviste, qui met l'accent sur le schème

d'action selon la théorie de Piaget : « Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. » (Piaget, 1974 : 60). Il existe divers schèmes pour diriger notre action. Par exemple, le schème d'ordre nous est utile pour la petite action de ranger la chambre mais aussi pour la grande action de ranger nos paroles dans un discours éloquent de campagne. Pour la formation et la généralisation des schèmes, nous utilisons un mécanisme inné, un mécanisme cognitif qui va de l'équilibration à la rééquilibration en passant par la perturbation et la modification du système cognitif.

La phase de perturbation surgit pendant l'action ou les interactions, lorsque nous rencontrons des difficultés, des tâches que l'on ne sait pas comment aborder. Dans ce cas-là, le système cognitif essaie d'abord d'utiliser ce que nous avons déjà acquis, soit utiliser les schèmes existants ; si ceux-ci ne conviennent pas, des perturbations cognitives vont se produire et, pour enfin arriver à un état d'équilibre, une modification ou un enrichissement des schèmes s'impose. Dans cette procédure, c'est l'assimilation de la perturbation et l'accommodation des schèmes qui nous aident à retrouver l'équilibration cognitive, autrement dit à opérer le transfert.

C'est dans l'action et l'interaction que l'on acquiert des schèmes d'actions, c'est aussi dans l'action et l'interaction que l'on rencontre des impasses exigeant l'assimilation et l'accommodation des schèmes d'actions. Par conséquent, pour acquérir une certaine connaissance ainsi que pour la transférer, l'action et l'interaction sont indispensables dans cette perspective.

1.1.4 Les « contextualistes » : une synthèse de l'intérieur et l'extérieur

Le postulat principal de ce courant est que la pensée est fondamentalement sociale. Tel que le mentionnent Tardif et Presseau (1998 : 43) (« Enfin, il apparaît que les connaissances et les compétences dans un certain contexte en portent fortement la marque »), le transfert est également dépendant du contexte entourant l'apprentissage

initial. Cette dépendance de l'apprentissage au contexte initial relève de la façon dont le savoir a été appris.

Chez les contextualistes, l'apprentissage est perçu comme « un processus de participation authentique à une 'culture' donnée » (Barth, 2004 : 271) ; le système cognitif fonctionne dans un certain contexte où se trouve l'apprenant et porte la marque de ce dernier. Le contexte où une certaine connaissance est acquise aura une influence sur l'application de celle-ci. L'attention est ainsi attirée vers une certaine cohérence entre le contexte d'apprentissage et le contexte où la mobilisation de ces connaissances est possible, comme l'affirment Frenay et Bédard (2004 : 247), l'important étant de « favoriser une certaine concordance entre le contexte d'apprentissage et l'un ou l'autre contexte de mobilisation des connaissances. »

Une autre recommandation pédagogique de ce courant est que l'apprentissage doit se faire dans des environnements complexes et dans des contextes sociaux. Cependant, cela ne veut pas dire que toutes les habiletés doivent être apprises en contexte social. L'important pour ce courant est de tenir compte que la cognition ne se limite pas à ce qui se passe dans la tête d'un individu.

Si le courant behavioriste met l'accent sur les facteurs extérieurs dans l'environnement, ce que le courant cognitiviste et constructiviste ont avancé constitue l'antithèse qui met en lumière les processus intérieurs ; tandis que les contextualistes ont proposé la synthèse de ces deux points de vue en insistant à la fois sur l'extérieur et l'intérieur : la cognition ne se limite pas à ce qui se passe dans la tête d'un individu, le contexte extérieur y joue aussi un rôle important.

1.2 Le transfert : un processus en trois étapes

Dans le but de comprendre de plus près ce qu'est le transfert des apprentissages, nous présentons le modèle de Tardif (1992). En fait, plusieurs modèles de la dynamique du transfert ont été proposés par différents chercheurs (tel que Bracke, 1998 ; Gentner,

Ratterman et Forbus, 1993 ; Toupin, 1993 ; Holyoak, 1985). La raison pour laquelle nous avons choisi de présenter dans les détails le modèle de Tardif réside dans le fait qu'il intègre d'une part les éléments composant le processus de transfert et les éléments reliés au contexte d'apprentissage et, d'autre part, l'ensemble des concepts cognitivistes. Par ailleurs, cette théorie a aussi abouti à proposer des interventions pédagogiques directement reliées aux stratégies cognitives.

Tardif (1992) définit le transfert des apprentissages comme « une forme de recontextualisation de cette dernière, une sorte de transport de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à $N + 1$ situations. » Il a aussi signalé que, afin de pouvoir recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir accès en mémoire ; et que pour que soient augmentées les possibilités d'accès en mémoire, celle-ci doit être décontextualisée et organisée. Conformément à ces conditions, Tardif (1999) a proposé le modèle de la dynamique du transfert suivant.

1.2.1 La contextualisation : encadrement des connaissances

Dans un premier temps, l'apprenant acquiert des connaissances spécifiques, dites contextualisées. Le système cognitif procède en liant une situation source avec ses connaissances antérieures. Lorsque la situation est significative, les apprenants développent une signification de leur apprentissage grâce aux liens créés avec des expériences comportant des éléments communs (Renaud, Guillemette et Leblanc, 2015). Il convient donc de proposer aux apprenants une situation concrète, de préférence une situation qui engage les étudiants en liant les situations d'apprentissage à la réalité quotidienne. En même temps, si l'enseignant démontre lui-même une utilisation efficace de ces connaissances, cela pourrait contribuer massivement à la contextualisation. Sur le plan du contenu, une autre technique pour la contextualisation est proposée (Tardif, 1999), à savoir un enseignement des connaissances qui va du particulier vers le général. Par exemple, pour enseigner la conjugaison des verbes du premier groupe, il vaut mieux présenter d'abord quelques verbes comme exemples avant de donner la règle.

Cette première phase de contextualisation sert en somme à accorder plus de signification à une connaissance et ainsi à rendre cet acquis plus stable dans le système cognitif, ce qui favorise le futur transfert.

1.2.2 La décontextualisation : déduction des invariants

L'étape qui s'ensuit est la décontextualisation, que Tardif et Meirieu (1996 : 5) définissent comme une phase où « on isole la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation. » Il s'agit de « présenter à l'état pur » la connaissance, de dissocier « la figure et le fond » et en dégager les « invariants structurels et conceptuels ». Autrement dit, l'apprenant doit abstraire les connaissances en les dissociant de leur contexte d'acquisition dans le but de pouvoir les mobiliser dans toutes les situations avec transférabilité. C'est une étape visant à faire abstraire et généraliser les connaissances acquises.

Si la contextualisation sert à stabiliser et consolider les nouvelles connaissances par leur lien avec des expériences personnelles ou des connaissances déjà acquises chez les apprenants, la décontextualisation est une étape qui cherche encore plus de stabilité par l'identification de « ce qui reste stable quand tout change » (Piaget, 1998). C'est en effet ce qu'exige le transfert, car celui-ci nécessite une capacité de dégager des invariants dans des situations particulières, pour que ceux-ci puissent être utilisés dans la suite des différentes situations. Cependant, il ne faut pas aller à l'extrême en disant que le transfert c'est la généralisation, la réalité étant en fait beaucoup plus complexe. Nous ne cherchons pas, avec ces invariants, à trouver une solution passe-par-tout, une solution qui s'applique à toutes les situations, car cela n'existe pas ; ce que l'on cherche, c'est de construire différentes solutions adaptées à chaque contexte, c'est d'amener l'apprenant à dégager des invariants à l'aide d'un répertoire de situations.

En conséquence, pour cette étape, il importe d'amener l'apprenant à construire des invariants à partir d'un répertoire de situations. Pour favoriser le transfert, il ne s'agit donc pas de transmettre des règles, des principes, des schémas, etc., à l'écrit ou à l'oral, mais de les faire dégager par les apprenants à partir des particularisations.

1.2.3 La recontextualisation : application dans des situations diverses

A l'étape de recontextualisation, ces apprentissages devraient être appliqués dans de nouveaux contextes. Ce que l'on cherche ici ce n'est pas la quantité des situations d'application, mais la diversité des situations où cette connaissance peut être appliquée. L'apprenant essaie d'identifier les cas de transférabilité en distinguant les différences et les similitudes entre la situation source et les situations cibles. L'existence de cette identification confirme ce que Perrenoud (2002) souligne : lorsque l'apprenant développe une compétence, il développe l'aptitude à maîtriser une famille de situations. Barth (1993) affirme aussi qu'une fois cette règle de transférabilité acquise, l'apprenant dispose alors d'une capacité de généraliser celle-ci, c'est-à-dire qu'il est désormais capable de la mobiliser dans toutes les situations.

Un autre point à souligner c'est que cette mobilisation peut demander plus ou moins d'adaptation. Comme l'affirme Russel (2011 : 72), « L'apprenant doit être en mesure d'expérimenter l'utilisation de ces invariants, en mettant l'accent sur le degré d'adaptation nécessaire. » Tout comme les deux premières, cette troisième étape exige aussi un guidage de la part de l'enseignant, qui doit tenir compte « des impacts produits et des améliorations possibles » (*Ibid* : 71). Cependant, c'est rarement le cas, car trop souvent celle-ci est laissée sous la responsabilité de l'apprenant. Pour améliorer le transfert, l'auteur propose d'améliorer ce point dans la formation.

En résumé, de la contextualisation à la recontextualisation en passant par la décontextualisation, l'apprenant entre d'abord en contact avec des savoirs de natures diverses dans un « contexte porteur de sens » pour lui ; puis il cherche d'en dégager des invariants en mettant en évidence les conditions de transférabilité et, dans un dernier temps, l'apprenant doit être en mesure d'appliquer et de mobiliser la connaissance acquise pour faire face à différentes situations cibles. Tout au long de ces phases, une attention est portée à la motivation des étudiantes et étudiants. Il importe d'encadrer solidement les étudiants dans ce processus. Ce cadre conceptuel en trois phases est en fait particulièrement signifiant dans la planification d'interventions dans l'enseignement.

CHAPITRE 2 LES VARIABLES D'INFLUENCE : TROIS DIMENSIONS

Nous avons déjà présenté, dans le chapitre précédent, différentes définitions de transfert selon les quatre courants dont les préoccupations sont respectivement les stimuli externes, le processus cognitif interne, l'adaptation des schèmes d'actions et la médiation sociale. Cela nous aide à comprendre l'essence du transfert, mais n'est pas suffisant pour soutenir notre recherche. Dans ce chapitre, nous abordons les facteurs qui influencent le transfert. C'est en nous nourrissant du cadre avancé par Baldwin et Ford (1988) ainsi que d'une synthèse faite sur des études travaillant sur les variables du transfert que nous avons fixé le fil rouge de notre recherche, qui porte sur les facteurs propres à trois domaines, la formation, l'individu ainsi que l'environnement.

2.1 Le cadre proposé par Baldwin et Ford

Bon nombre de reproches faits à l'enseignement scolaire portent sur le faible taux de transfert des apprentissages. Seule une petite portion des connaissances enseignées est réinvestie par les apprenants face à des nouvelles situations. Ce problème amène les chercheurs et les spécialistes du sujet à vouloir identifier les variables qui influencent le transfert.

C'est sur la base du postulat que le transfert des apprentissages dépend des « training input » qui inclut les trois dimensions en question que Baldwin et Ford (1988) ont proposé un modèle de transfert illustré par le schéma ci-dessous :

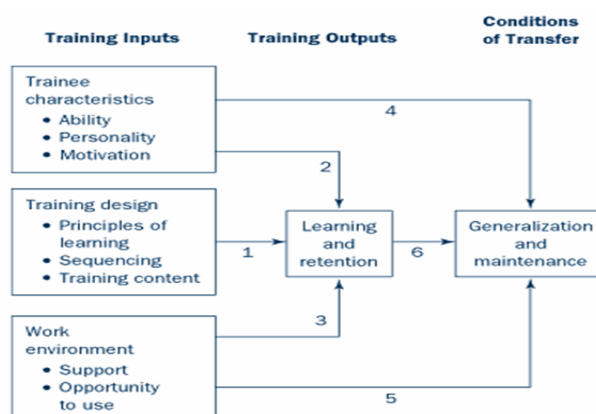


Figure 1 : Modèle du transfert des apprentissages selon Baldwin et Ford (1988)

Ce modèle a permis de catégoriser les variables d'influence du transfert des apprentissages en trois dimensions, à savoir les variables relatives à l'individu, les variables concernant la formation ainsi que les variables dans l'environnement de transfert. Ce sont les caractéristiques des apprenants et celles de l'environnement qui exercent une influence directe sur le transfert tandis que celles relatives à la formation ne peuvent avoir une influence qu'à travers le média d'apprentissage et de rétention.

Concernant le « trainee characteristics », soit les caractéristiques des apprenants, les auteurs ont surtout mentionné leur habilité, leur personnalité ainsi que leur motivation. Cette dimension a été approfondie par Grossman et Salas (2011). Selon eux, la capacité cognitive, le sentiment d'efficacité personnel, la motivation ainsi que l'utilité perçue ont une grande importance. Quant aux facteurs de « training design », Grossman et Salas attirent notre attention sur les faits suivants, qui peuvent optimiser le transfert: 1) donner la formation dans un environnement le plus proche possible de celui dans lequel les compétences acquises seront utilisées 2) informer à propos des erreurs potentielles et la manière de les gérer 3) donner des explications claires 4) démontrer l'utilisation efficace 5) mettre en avant les opportunités de les mettre en pratique et d'obtenir un feedback et mettre en place un renforcement. Tous les faits évoqués sont, selon eux, le plus liés avec le taux de transfert. Enfin, à propos des facteurs liés à l'environnement de travail, Baldwin et Ford (1988) insistent sur le support ainsi que l'opportunité d'utilisation dans l'environnement, comme cela a été affirmé par Grossman et Salas qui, eux aussi, ont mis en lumière des facteurs tels que le climat du transfert, sa dimension sociale, le soutien et l'opportunité du transfert ainsi que le suivi du transfert.

Malgré des nuances de détail, nous voyons bien que Grossman et Salas ont repris les trois dimensions proposées par Baldwin et Ford (1988). En fait, presque toutes les études qui ont voulu faire un bilan des variables influençant le transfert des apprentissages ont, d'une manière ou d'autre, référé au cadre proposé par Baldwin et Ford, étant donné que leur étude a fourni un cadre général pour évaluer les impacts des différentes variables, ce qui permet d'améliorer le transfert.

2.2 Les variables liées aux trois dimensions : état de l'art

Dans les lignes qui suivent, nous présentons une synthèse de l'état actuel de la recherche sur les variables de transfert en nous basant sur Devos et Dumay (2006), qui ont regroupé, en suivant les trois dimensions proposées par Baldwin et Ford (1988), les résultats des études récentes sur les facteurs influençant le transfert. Cependant, il est à noter que, pour notre cas, une adaptation de ce cadre s'impose, car notre recherche ne concerne pas un transfert vers des compétences professionnelles, mais plutôt un transfert de compétences scolaires, dans le domaine de la production orale.

2.2.1 Les variables liées à la formation : dispositifs et méthode

Depuis le début des recherches dans ce domaine, les facteurs relatifs à la formation sont très souvent investigués. On distingue deux périodes d'impact : la période avant la formation et celle pendant la formation. La première est jusqu'à présent très peu étudiée : seulement deux facteurs sont identifiés par les études (la modalité d'inscription et les informations reçues sur la formation). Les études sur les variables dans la deuxième période sont par contre nombreuses, notamment celles sur les dispositifs pédagogiques, dont nous pouvons distinguer deux lignées : l'une s'est intéressée à « l'efficacité des méthodes de fixation d'objectifs », l'autre à « l'autogestion du comportement » (Devos et Dumay, 2006 : 26). La découverte la plus importante de ces recherches est que les dispositifs qui prennent en compte le transfert (en guidant l'apprenant vers le transfert et en identifiant les obstacles possibles pour l'aider dans le futur) sont plus susceptibles de le favoriser. Deux conseils généraux sont ainsi donnés pour la période de formation : se fixer des objectifs de transfert, identifier les obstacles possibles pour le futur transfert et trouver des solutions correspondantes en vue de faciliter l'autogestion.

Plus concrètement, la méthode d'enseignement, qui se situe au centre du problème, est la variable la plus étudiée. Les études indiquent d'abord un principe à suivre : un apprentissage peut être favorisé s'il existe des similarités entre les éléments utilisés dans

la formation et des éléments présents dans les situations de transfert, ce qui est conforme au courant béhavioriste où l'authenticité du contexte de l'apprentissage est proposée (voir chapitre 1.1). D'ailleurs, des méthodes comme 1) enseigner non seulement des compétences spécifiques, mais aussi des principes généraux ; 2) au lieu de donner un seul exemple, en donner plusieurs pour l'explication d'un concept ; 3) optimiser les conditions d'entraînement (par exemple donner un feedback) sont aussi censées avoir un effet positif pour le transfert.

Pour résumer, nous avons trouvé, à travers ces études, que non seulement la période pendant la formation peut avoir une influence sur le transfert, mais aussi celle d'avant. Les dispositifs ainsi que la méthode d'enseignement seraient les deux facteurs le plus importants pendant la formation. De plus, des principes comme « la fixation des objectifs de transfert », « l'identification des obstacles possibles », « les similarités entre les éléments utilisés dans la formation et les éléments dans le transfert possible » ainsi que des détails comme « enseigner non seulement des compétences spécifiques, mais aussi des principes généraux », « donner plusieurs exemples », « donner des feedbacks » sont à prendre en considération pendant la formation.

Enfin, dans notre recherche qui porte sur le transfert des apprentissages des temps du passé en production orale, nous allons nous concentrer sur les caractéristiques de l'enseignement des temps du passé et de la production orale, en tenant compte des facteurs comme les dispositifs et la méthode d'enseignement.

2.2.2 Les variables liées à l'environnement : le feedback

Selon Devos et Dumay (2006), les études liées aux facteurs environnementaux ont été particulièrement nombreuses pendant cette dernière décennie. Trois sous-catégories sont distinguées dans le groupe de variables liées à l'environnement, à savoir les variables structurelles, le climat-culture, ainsi que le support social envers le transfert.

Par variables structurelles, nous nous référons aux caractéristiques structurelles dans le lieu de transfert. Des recherches sur ce sujet ont investigué le type

d'organisation, le département d'appartenance et les caractéristiques de la fonction ; bref, ce qui constitue l'environnement général du lieu de travail.

En ce qui concerne le climat-culture, différentes études (Bennett et al. (1999) ; Rouiller, Goldstein (1993) ; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh (1995) ; Colquitt et al. (2000)) ont mis en évidence un concept important, soit le « climat de transfert » -- qui est considéré comme « la favorabilité de l'environnement envers le transfert » (Devos et Dumay, 2006 : 30). Deux dimensions en sont relevées : les indices et les conséquences. Les premiers sont des variables liées aux objectifs, à la tâche ou bien à l'auto-contrôle. Par exemple, un manque d'autonomie dans le travail ou de clarté du rôle sont deux indices qui pourraient nuire au transfert. Quant aux conséquences, celles-ci concernent surtout des feedbacks, positifs ou négatifs (même une punition). Outre les indices et les conséquences, bon nombre d'études se sont concentrées sur l'influence du soutien des autres sur le transfert. Une influence positive est généralement observée : des encouragements, de l'intérêt de la part des supérieurs ou des pairs favorisent le transfert.

En fait, les facteurs relatifs à l'environnement sont si nombreux que malgré l'attention croissante portée sur ces variables pendant ces dernières années, nous n'arrivons jamais à l'exhaustivité. Cependant, nous pouvons en tirer l'essence, soit la « favorabilité » de l'environnement, sur le plan structurel ainsi que sur celui du climat-culture. Dans notre recherche qui a pour sujet la production orale, nous allons aborder essentiellement la « favorabilité » ou non de l'environnement par le feedback donné.

2.2.3 Les caractéristiques individuelles : motivation et SEP

Les variables liées à l'individu ont été les moins étudiées parmi toutes les catégories, malgré le postulat fait par Baldwin et Ford (1988) qui affirme l'influence sur le transfert de l'habileté, la personnalité et la motivation. Ce n'est que récemment que nous pouvons trouver un accroissement d'attention portée sur les caractéristiques motivationnelles et les attitudes, mais encore peu d'intérêt pour l'habileté et la personnalité, ou des caractéristiques stables des individus.

Comme montré dans le tableau ci-dessous qui résume toutes les variables déjà mises en évidence, la motivation avant et après la formation ont un impact sur le transfert.

Type	Nom des variables
INDIVIDU	Caractéristiques stables
	- Habileté cognitive
	- Caractère consciencieux
	- Lieu de contrôle
	Motivation
	- Motivation préformation
	- Motivation à transférer
	- Orientation des buts (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement)
	Sentiment d'efficacité personnelle
	- Sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage
	- Sentiment d'efficacité personnelle concernant la formation
	- Sentiment d'efficacité personnelle concernant le transfert
	Autres
	- Attitudes envers le travail (engagement organisationnel, planification de carrière, exploration, implication au travail)
	- Adéquation perçue entre l'environnement «idéal» et l'environnement réel
	- Prédilection envers la compétence enseignée (assertivité)

Tableau 1 : Variables individuelles mises en évidence par les études selon Devos et Dumay, (2006 : 21)

Une autre tendance qu'on peut remarquer dans le tableau ci-dessus c'est l'intérêt accru vers le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), un concept essentiel en

psychologie de l'éducation. Défini comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 : 411), le sentiment d'efficacité personnelle porte sur la formation ou l'apprentissage général, ou bien sur le transfert après la formation. En d'autres termes, « le concept de sentiment d'efficacité personnel insiste sur le fait que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (Galand et Vanlede, 2004 : 3). Plus un apprenant a confiance en lui-même et dans ses compétences, plus il est susceptible à réussir un transfert.

Enfin, concernant l'attitude envers le travail, l'engagement organisationnel, la planification de carrière, ou encore l'exploration et l'implication au travail exercent tous une influence sur le transfert : une personne va utiliser davantage ses nouvelles compétences si elle s'identifie et s'implique dans son organisation, si elle sait planifier des objectifs ou bien explorer différentes options de carrière.

Pour clore cette partie, nous pouvons dégager facilement deux tendances dans les études sur les variables liées à l'individu, à savoir le très peu d'intérêt porté sur des caractéristiques stables telles que l'habileté, la personnalité, mais aussi un intérêt accru porté sur des facteurs motivationnels, surtout sur le sentiment d'efficacité personnel. Cet ensemble de recherches sur les variables individuelles montre que les apprenants sont plus à l'aise pour le transfert s'ils sont motivés envers la formation et le transfert, s'ils s'en croient capables, ou encore, s'ils ont des attitudes favorables envers le transfert.

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE

RECHERCHE DE

TERRAIN

CHAPITRE 3 - METHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous allons présenter la méthodologie appliquée dans notre recherche, qui se décline en trois modalités, à savoir l'entretien, la collecte du corpus ainsi que la méthode « think-aloud ». Une explication sur le corpus sera aussi donnée en vue de mieux clarifier notre recherche.

3.1 Le choix des méthodes

Notre recherche porte sur le transfert des apprentissages des temps du passé en production orale. Un échec du transfert se manifeste quand l'apprenant possède les connaissances relatives aux temps du passé, mais ne les applique pas ou pas d'une manière adéquate lorsqu'il parle.

Puisque notre recherche consiste à comprendre les causes possibles de cet échec de transfert, nous estimons que la recherche qualitative sera plus adéquate pour en avoir une compréhension plus profonde. Afin de pouvoir la mener à bien, nous avons choisi deux méthodes de recherche : l'entretien et la méthode *think-aloud*.

L'entretien a le mérite de permettre une rencontre avec les informateurs, ce qui facilite le contrôle de l'authenticité et de la profondeur des informations recueillies. Dans notre recherche, cet outil est utilisé non seulement pour récolter les données concernant la perception de la réalisation du transfert, mais aussi pour obtenir le corpus à analyser.

L'application de la méthode « *think-aloud* » a pour but de mieux connaître le processus de traitement de l'information pendant ce transfert et d'en tirer ainsi des indices possibles. Nos informateurs ont commenté leurs productions enregistrées.

3.2 L'entretien

La recherche présentée est basée sur un corpus de 15 entretiens semi-dirigés réalisés et enregistrés entre le mois de novembre 2017 et le mois de janvier 2018. Les enregistrements ont été retranscrits.

a. L'échantillon et la langue utilisée dans l'entretien

Outre des conditions de base telles que la nationalité chinoise et l'apprentissage du français dans un établissement d'enseignement supérieur en Chine, le niveau de la langue est aussi pris en considération, car un débutant ne convient pas pour un tel entretien qui nécessite une réflexion métalinguistique. Nous avons donc choisi ceux qui ont étudié le français non moins de trois ans, le niveau B2-C1 étant exigé pour éviter l'échec de transfert à cause du manque de connaissance. De plus, par souci de représentativité de notre échantillon, nous avons cherché des informateurs issus de différentes universités. Nos informateurs proviennent de deux universités taiwanaises, à savoir l'Université Fu-Jen et l'Université Centrale de Taiwan, de l'Université des nationalités du Sud-Ouest du Sichuan, de l'Université Normale de Chine du Sud à Canton et enfin de l'Université de Renmin à Pékin.

En outre, parmi les 15 interviewés qui sont tous des étudiants sinophones d'échange en Belgique non satisfaits de leur performance en production orale, nous avons repéré deux approches différentes pour l'enseignement du français : l'approche traditionnelle et l'approche neurolinguistique, fondée par Claude Germain. Cette dernière, qui n'est appliquée en Chine que depuis 2010¹, exclut la langue source dès le tout début de l'apprentissage et distingue la grammaire consciente et la grammaire non consciente ou *internal*. Nous estimons que cette diversité donne de la vigueur à notre recherche.

Les entretiens se font en chinois, mais la partie de la production orale est en français. Nous avons décidé d'utiliser leur langue maternelle pour faire cet entretien surtout par souci de collecter des informations nombreuses et de bonne qualité. Car après avoir fait trois entretiens en langue française, nous avons remarqué que les informateurs, malgré un apprentissage du français pendant plus de 3 ans, n'arrivaient pas à exprimer clairement ou suffisamment leurs idées. Après avoir soupesé les avantages et les désavantages, nous avons décidé d'utiliser leur langue maternelle pour nos entretiens.

¹ Selon l'article *Evaluation of the Neurolinguistic Approach (NLA) for FSL [French as a second language] with first- and second-year university-level Chinese students*.

Par conséquent, pour l'analyse des données recueillies, nous avons d'abord fait une transcription conforme en chinois ; puis, après un tri des informations, nous avons traduit le plus fidèlement possible la partie qui pourrait contribuer à notre recherche.

b. Le guide d'entretien

Nous avons élaboré le guide d'entretien en nous inspirant partiellement d'un certain nombre de repères théoriques, notamment des repères sur des facteurs susceptibles d'influencer le transfert. Il englobe six volets permettant de passer graduellement de questions générales sur le parcours de l'apprentissage du français à des questions précises sur les difficultés et la perception du transfert des apprentissages des temps du passé en production orale.

Les six volets sont les suivants : a) le parcours de l'apprentissage du français ; b) les difficultés rencontrées pendant la production orale instantanée ; c) les facteurs environnementaux du transfert (le feedback, le support social, etc.) ; d) la formation reçue en production orale et sur le temps du passé ; e) les éléments individuels (motivation et SEP) ; f) la perception de l'échec / la réussite de transfert. Le volet a) sert à obtenir un profil détaillé qui peut nous aider à caractériser les informateurs, le volet b) vise à cerner les difficultés réelles, les trois volets suivants ont pour but de guider les réponses sur les facteurs influençant le transfert, enfin le volet e) est conçu pour une meilleure compréhension de ce phénomène. Les questions se posent en suivant une évolution logique, de l'expérience générale aux difficultés spécifiques, en passant par les raisons possibles et enfin la perception personnelle envers ce problème.

Pour recueillir les données nécessaires aux questions posées, nous avons également préparé des sous-questions selon une logique chronologique telles que *pourquoi avez-vous choisi la langue française au tout début ; racontez-moi un peu votre premier cours de français, première année*, etc. Pour les difficultés rencontrées, nous avons non seulement demandé les points de difficulté en détail, mais aussi les raisons de cette difficulté, guidée par les repères théoriques et la réaction spontanée des informateurs.

3.3 Le corpus et le « *think-aloud* »

Dans notre recherche, la production orale qui nous intéresse est celle de la vie quotidienne et scolaire vécue par nos informateurs dans un environnement étranger, où ils sont plongés dans la langue française et sont obligés d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école pour entrer en communication avec leurs camarades, leurs professeurs, les habitants, bref, les natifs.

Cependant, le corpus que nous avons pu récolter n'est pas une production orale de ce type. Faute de temps et de ressources, nous n'avons pas pu collecter un corpus « naturel » en enregistrant une vraie conversation entre nos informateurs et les natifs. Nous avons par contre demandé aux informateurs de parler d'une expérience vécue dans le passé et nous l'avons enregistrée. Nous nous en servons seulement pour la partie d'analyse linguistique ; pour l'analyse du processus, nous nous basons sur les données reçues pendant l'entretien, estimant que cela ne dérange pas significativement les résultats de notre recherche.

L'entretien se fait dès lors en deux parties, dans la première partie nous traitons principalement les volets a) et b), pour obtenir les informations de base. À la fin de cette partie, les informateurs sont invités à raconter un fait dans le passé.

Après une pause de quelques minutes, nous passons ensuite à la deuxième partie de l'entretien. Nous faisons écouter l'enregistrement de la production orale faite par l'informateur lui-même en lui demandant de repérer et corriger les erreurs qu'il a commises ou de justifier des points qui méritent notre attention. C'est pendant cette autocorrection que nous avons appliqué la méthode *think-aloud* : les informateurs sont invités à expliquer à voix haute le raisonnement pendant cette correction.

Pour la dernière étape, qui est aussi l'étape la plus riche en informations de cet entretien, nous demandons quelle est la perception des informateurs sur leur propre production. C'est pendant cette étape que nous traitons les volets qui restent. L'avantage d'une telle conception de l'entretien est qu'après avoir abordé la question des temps du passé en production orale, l'informateur est plus à l'aise pour parler de ce qu'il a vécu et de ce qu'il en pense, d'une manière plus sincère et plus profonde.

CHAPITRE 4 - ANALYSE DU CORPUS: DIFFICULTES LINGUISTIQUES

Dans ce chapitre nous analyserons la production orale faite par nos informateurs. Notre attention porte d'abord sur les difficultés linguistiques fréquentes concernant les temps du passé, puis sur la perception de ces difficultés par nos informateurs.

4.1 Analyse des difficultés linguistiques

L'analyse des difficultés linguistiques qui s'ensuit se base sur la production orale en français de nos informateurs pendant l'entretien. Quatre difficultés fréquentes sont identifiées chez nos informateurs.

4.1.1 L'hésitation entre l'imparfait et passé composé

Pour la grande majorité des informateurs, le choix entre l'imparfait et le passé composé pose un grand problème. Nous pouvons distinguer deux groupes qui présentent des problèmes différents.

Le premier groupe d'informateurs se caractérise par l'ignorance de l'imparfait. Pendant leur production de presque deux minutes, ils utilisent très rarement le temps *imparfait* au moment adéquat. Nous donnons quatre exemples ci-dessous:

Extrait 1²

D : *je suis arrivée en Belgique le 28 septembre / ce jour est très dur pour moi car je suis ici en retard et les cours sont déjà commencés / je suis arrivée ici et je ne sais pas comment trouver un logement / comment m'inscrire à cette université / quand je suis arrivée à ...*

(Mlle DU, 23 ans, Master1, Université des nationalités du Sud-Ouest / UCL, Sichuan)

Extrait 2

Z : *le mardi j'ai laissé la clé à ILV / j'ai trouvé ce fait à 20h / puis / euh / j'ai appelé le service de carte / j'ai demandé est-ce que je peux avoir un technicien pour m'aider d'ouvrir la porte et il m'a dit qu'il faut payer 60euros pour ce service / et je pense que c'est un moyen de me voler / donc j'ai refusé / et j'ai couru à ILV et j'attends pendant trente minutes jusqu'au les ...les étudiants qui quittaient leur classe*

(Mlle ZHONG, 22ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

² Pour les extraits en italique, c'est originalement en français; sinon c'est originalement en chinois, traduit par l'auteur.

Extrait 3

H : j'ai commencé à faire le marathon il y a / depuis trois ans / au début / j'ai couru deux fois par semaine et cinq kilomètres par fois / mais à ce moment-là / je me sens un peu très réduit / et.. / mais quand je me sens un peu déçu / je regardais des vidéos ou des coureurs / comment ils font le jogging pour l'entraînement / ça me donne beaucoup de courage pour continuer

(M. HONG, 28ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Nous constatons que chez ces quatre informateurs, l'utilisation de l'imparfait pose problème dans leur production orale. Les deux premiers informateurs, Du et Zhong, n'ont jamais utilisé correctement ce temps, tandis que pour Hong, c'est une fois sur quatre : au cas où l'imparfait s'impose, nos informateurs ont soit choisi de rester au présent, soit utilisé le passé composé. Or, le passé composé et l'imparfait nous semblent être les temps qui doivent être maîtrisés prioritairement, outre le présent, du fait que « la référence au passé est en fait plus fréquente que la référence au futur » (Kim, 2002 : 170). Certains informateurs dans ce groupe ont ressenti eux-mêmes cette ignorance :

Extrait 4

Z : est- ce que vous avez pensé un peu pourquoi on n'y arrive pas / évidemment vous avez des bonnes connaissances sur les règles ?

M : je crois que / j'ai l'habitude d'utiliser le passé composé / mais pas l'imparfait sauf que la phrase de « quand j'étais petite » / peut-être c'est parce que je n'ai pas trop distingué les deux / et quand je dis quelque chose qui se passe dans le passé / j'ai envie d'éviter d'utiliser le temps passé / même si ce n'est pas très juste pour la grammaire...

(Mlle MA, 23 ans, Master 1, Université de Renmin, Pékin)

Comme Ma a dit, malgré les connaissances acquises sur les temps du passé, elle a envie de les éviter et de rester au présent même si elle connaît bien que « ce n'est pas très juste pour la grammaire ». De plus, elle a aussi avoué que pour les temps du passé, elle utilise « par habitude » le passé composé. Ce qui est le cas pour la plupart des informateurs de ce groupe.

Le deuxième groupe est celui qui sait utiliser correctement le passé composé et l'imparfait quand ils parlent d'un fait dans le passé, mais qui hésitent très souvent entre les deux. Nous donnons aussi des exemples pour l'illustrer :

Extrait 5

*c'était l'anniversaire de mon kokoteur / donc je suis allé à Mons pour fêter l'anniversaire avec eux / et nous avons eu des cours de danse / des cours de valse en fait / et puis nous avons pris le souper / après le souper nous avons recommencé la danse / oui / nous avons ce danse pendant trente minutes / **c'était très intéressant en fait***

W : ici je ne sais pas / je ne sais pas cela doit être c'était ou ça a été / je pense qu'on doit utiliser ça a été / c'est une erreur très fréquente chez moi / si c'est très intéressant à ce moment-là / je pense qu'on doit utiliser *ça a été* / car c'est pas un état / c'est juste à ce moment-là c'est intéressant / tout comme la phrase *ce film a été très intéressant je l'ai beaucoup aimé*

(M. WENG, 22ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 6

*quand je suis / quand j'étais dans l'avion / j'étais vraiment fatigué / parce que mon vol était dans la nuit / et pendant toute la vol j'étais / **j'ai essayé** de dormir un peu*

W : ici je ne sais vraiment pas qu'il faut utiliser lequel / passé composé ou l'imparfait / car / oui j'ai essayé de dormir / mais j'ai essayé plusieurs fois / quelques choses qui se répètent dans le passé on doit utiliser l'imparfait non / mais essayer pour moi ce n'est pas un verbe qui dure...

(M. WU, 24ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 7

W : *il y a deux jours / j'ai invité mon ami Antoine à assister à un repas avec mes d'autres amis taiwanais / et / pendant ce souper / je / **je lui demandé** si / s'il est homosexuel / et / il m'a répondu / oui / oui / **je suis homosexuel** / et je / je savais (rire)*

W : je suis homosexuel / j'étais / parce que c'est un fait dans le passé / en fait pour moi / les temps du passé posent grand problème / chaque fois quand je décris quelque chose dans le passé je deviens hyper lente / car dans ma tête j'hésite tous le temps entre le passé composé et l'imparfait / pour décrire un long fait / parfois on doit utiliser l'imparfait / mais parfois c'est le passé composé / donc tu dois réfléchir / mais vu que ça prend du temps / tu tends à simplifier le fait par utiliser tout le temps le passé composé ou le présent

(Mlle WANG, 22ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Nous voyons bien que pour ces informateurs, ils ont beaucoup réfléchi les différences entre l'imparfait et le passé composé quand ils produisent à l'oral. Pour Weng, ce qu'il a remarqué comme différence la plus importante entre les deux c'est que l'imparfait décrit un état tandis que le passé composé un fait, alors que pour Wu, ce qui

compte c'est la durée ou la fréquence d'une action ou d'un verbe. En effet, la distinction entre le passé composé et l'imparfait n'est jamais une question simple, les deux points évoqués par ces deux informateurs sont seulement une des différences entre ces deux temps.

Cependant, en distinguant les deux formes de l'aspect ainsi que leur interaction, De Both-Diez (1985) clarifie ces temps du passé. Selon lui, l'aspect est un concept qui comprend deux formes : la forme lexicale et la forme grammaticale.

La première forme divise les verbes en deux sortes, à savoir le verbe transitionnel et non transitionnel, qui correspondent respectivement aux « lexèmes qui ne contiennent pas en eux-mêmes l'idée de durée et qui impliquent en quelque sorte le début et la fin du procès » (*Ibid* : 6) et aux « verbes exprimant un état, une action, susceptibles de se prolonger indéfiniment et qui n'ont pas besoin d'atteindre leur limite finale pour devenir réels tels que : être, avoir, manger... » (*Ibid* : 6) De plus, il nous montre que cet aspect peut être influencé ou même modifié par le contexte en donnant l'exemple « il *ne cesse* d'entrer et de sortir ». Le caractère transitionnel de « entrer », qui est évidemment un verbe transitionnel, est modifié quand il est lié avec « ne cesse de ».

La deuxième forme, qui est la forme grammaticale de l'aspect, distingue la *perfectivité* ou l'*imperfectivité* par des désinences différentes. De plus, les deux aspects peuvent aussi avoir des interactions, l'aspect grammatical peut renforcer ou atténuer l'aspect verbal, ce qui a encore compliqué le cas.

Cette théorie explique parfaitement les doutes chez nos informateurs du deuxième groupe, car elle montre que le choix d'un temps décide non seulement de sa signification (l'aspect grammatical), mais aussi de verbe concerné (l'aspect verbal). De plus, ce dernier pourrait être influencé par le contexte ainsi que par l'aspect grammatical. Tout cela a beaucoup troublé nos informateurs, qui ne font pas attention à ces nuances ou n'arrivent pas à prendre en compte ces éléments. Cependant, pour le premier groupe, nous pensons qu'il s'agit d'un problème d'attention, car ils ont confirmé qu'avant cet entretien, ils n'avaient pas conscience d'avoir commis de tels erreurs, comme le dit notre informateur DU : « ce que je fais, c'est juste utiliser le passé composé quand j'ai

besoin de m'exprimer dans le passé, l'imparfait, sauf dans des phrases comme *quand j'étais tout petit* que j'ai vu ou écouté tout le temps ».

4.1.2 Être ou avoir ?

Chez certains informateurs, la distinction du verbe auxiliaire *être* et *avoir* pour le passé composé, à notre surprise, pose encore problème.

Extrait 8

W : *parce que l'avion / les passagers étaient dans l'avion pour attendre / mais quand j'ai descendu l'avion / il y avait un camion pour nous apporter jusqu'à l'avion de Belgique*

Z : pourquoi j'ai descendu ?

W : parce que c'est le passé composé

Z : tu sais que pour les verbes de mouvement en direction comme cela / on doit utiliser *être* ?

W : oui / mais je n'utilise pas très souvent *descendre* / donc j'ai pas fait attention

(M. WU, 24ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 9³

L : donc *on trouvait la police et puis on est visité l'ambassade de la Chine pour prendre un certificat pour prendre l'avion*

Z : pourquoi tu as choisi *on est visité* ?

L : *on est visité* / parce que *visiter* c'est 来到 si on le traduit en chinois / donc c'est comme *aller*...

Z : donc tu l'as choisi en t'appuyant sur la traduction / est-ce que tu peux nous rappeler un peu dans quelle condition on utilise *être* comme verbe auxiliaire ?

L : je me souviens qu'il existe vers 20 verbes

Z : alors / est-ce que tu as une idée de quel genre de verbe ?

L : euh...avec le mouvement / et *visiter* c'est comme *aller* / c'est un mouvement

(Mlle LIN, 22ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

Constatons que les informateurs qui commettent encore ces erreurs ont en fait des connaissances sur ce point (pendant le processus de think-aloud, ils ont montré l'existence de celles-ci), il s'agit donc d'un problème de technique de mémorisation. Évidemment ces deux informateurs ont acquis cette règle d'une façon assez générale, ils savent bien que le verbe *être* doit être utilisé avec des verbes désignant un mouvement ou un état. Ainsi, ils s'efforcent de mémoriser, mot à mot, cette vingtaine

³ En italique c'est la production orale de l'informateur, qui est en français. Le reste est son commentaire sur ce qui est dit, qui est originalement en chinois, traduit par l'auteur.

de verbes particuliers ; c'est cela qui ralentit leur choix entre ces deux auxiliaires, car ils n'ont pas un acquis bien organisé sur cette vingtaine de mots et ont ainsi du mal à le récupérer en cas du besoin.

4.1.3 L'ordre des mots

Un autre problème fréquent pour les temps du passé réside dans l'ordre des mots, surtout quand il s'agit d'un verbe prominal ou d'un ajout d'adverbe.

Extrait 10

L : *mercredi dernier / je suis allé chez un ami / il est un Flamant et nous avons déjà s'est vu quelques fois / et il m'a invité de passer quelques jours chez lui / du coup / j'ai pas de cours / donc je suis y allé / nous avons visité quelques villes ensemble / les marchés Noël / fait un peu du shopping*

L: *ah / on s'est vu déjà / on s'est vu déjà une fois / j'ai été bloqué par le mot déjà / et quand je parle j'ai pas fait attention au verbe prominal / avec lequel on doit utiliser être comme verbe auxiliaire*

Z: *est-ce que c'est une erreur très fréquente chez toi*

L: *oui, surtout quand il y a encore un adverbe / pour le verbe prominal il faut déjà de l'attention / et avec un déjà / je ne sais plus comment mettre les mot en ordre correct*

L: *même chose / j'y suis allé*

(M. LI, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 11

et il nous suivait au long du cathédrale / on a essayé de l'arrêter de ce comportement / mais il s'en fout / il continuait comme il veut / on a dit / arrêt / c'est bizarre / qu'est-ce que tu fais là / mais il continue

L : *là / je penserai jamais à changer le temps / car je sais vraiment pas comment faire / où mettre le verbe auxiliaire / il s'en fout / mais non / je sais pas / c'est trop compliqué pour moi*

(M. LIN, 22 ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 12

W : *le premier jour où je suis arrivé en Belgique / c'est la première fois que je suis allé en Europe pour étudier une langue étrangère / le premier jour était catastrophe / parce que je devais prendre le transfert à Bangkok de Taiwan / et l'avion était en retard à cause de typhon / et quand je suis arrivé à Taïland / j'étais vraiment euh / euh / j'étais vraiment / je suis vraiment / euh / je me suis vraiment inquiété*

W : *même maintenant je ne sais pas encore comment dire cette phrase / oui / je me suis inquiété*

(M. WU, 24ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Compte tenu du fait que le commentaire sur leur propre production est donné par eux-mêmes pendant le processus de think-aloud (nous avons posé des questions seulement quand nous trouvions qu'il était nécessaire d'approfondir la réflexion), nous pouvons affirmer que les informateurs ont déjà remarqué ce problème chez eux. Ils savent bien que l'adverbe, dans ces cas-là, doit changer de place, mais leur attention étant déjà absorbée par le choix du temps, l'ordre des mots est relayé au second plan. Comme l'affirment Penneman et Vidick (2013) : « *L'accord du participe passé ... ne se réalise pas toujours dans le sens de l'écriture. Son acquisition n'est donc pas linéaire. C'est pourquoi la difficulté d'automatisation surgit, les apprenants étant confrontés à divers éléments dont ils doivent tenir compte.* » (Penneman, Vidick, 2013 : 13).

4.1.4 La rupture de passé

Par la rupture de passé, nous référons au phénomène suivant : les informateurs reviennent très souvent au présent quand il faut utiliser le passé, malgré l'indice donné dans la consigne : de parler d'un fait dans le passé, d'une expérience qu'ils trouvent intéressante ou triste ; les informateurs ne font toujours pas attention à ce choix du temps. La réalité est que, même s'ils savent bien qu'ils se trouvent dans le passé, ils parlent tantôt avec les temps du passé, tantôt avec le présent, comme montré dans les extraits suivants :

Extrait 13

D : *je suis arrivée en Belge le 28 septembre / ce jour est très dur pour moi car je suis ici en retard et les cours sont déjà commencés / je suis arrivée ici et je ne sais pas comment trouver un logement / comment m'inscrire à ce université / quand je suis arrivée à ... / car en fait le problème c'est je ne sais pas comment arriver à LLN / j'ai une mauvaise / fausse / sensation de direction / quand je suis arrivé à Bruxelles / j'ai demandé beaucoup de personnes pour demander la direction à LLN / je suis ici à 9h du matin / mais quand je suis ici c'est le 2h l'après-midi*
(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest / UCL, Sichuan)

Extrait 14

H : *j'ai commencé à faire le marathon il y a / depuis trois ans / au début / j'ai couru deux fois par semaine et cinq kilomètres par fois / mais à ce moment-là / je me sens un peu très réduit / et... / mais quand je me sens un peu déçu / je regardais des vidéos*

*ou des coureurs / comment ils font le jogging pour l'entraînement / ça **me donne** beaucoup de courage pour continuer / et après j'ai commencé le marathon pour visiter un peu les pays européens / je pense ça me donnait aussi des envies pour continuer de courir*

(M. HONG, 28ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 15

*Z : le mardi j'ai laissé la clé à ILV / j'ai trouvé ce fait à 20h / puis / euh / j'ai appelé le service de carte / j'ai demandé est-ce que je **peux** avoir un technicien pour m'aider d'ouvrir la porte et il m'a dit qu'il **faut** payer 60euros pour ce service / et **je pense que** c'est un moyen de me voler / donc j'ai refusé / et j'ai courir à ILV et **j'attende** pendant trente minutes jusqu'au les ...*

(Mlle ZHONG, 22ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

Ces trois extraits ci-dessus sont représentatifs de cette rupture : nous voyons clairement que nos informateurs ont commencé par le passé quand ils racontent, mais après deux ou trois phrases, ils se sont tous tournés vers le présent. Le fait de commencer avec le passé montre leur conscience que la situation s'est produite dans le passé ; malgré cela ils utilisent très souvent le présent.

À part le fait qu'ils reviennent très souvent au présent, nous pouvons remarquer que leurs productions présentent une autre caractéristique commune : ils commencent tous par une phrase qui indique le temps. Ce qui, selon nos informateurs, est responsable de cette rupture du temps, compte tenu de la façon de parler du passé en leur langue maternelle.

Extrait 16

Z : je pense que c'est à cause de la différence entre le chinois et le français / en chinois / tu peux parler du passé du futur ou du présent de la même façon / il faut juste ajouter des mots comme hier / pour indiquer le temps / le reste c'est la même chose / donc tu n'auras jamais des problèmes sur le temps / mais en français / tu dois parler en réfléchissant le fait / le temps / enfin / l'organisation des mots / ah / et aussi les nuances entre les temps...

(Mlle ZHONG, 22ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

Il est vrai qu'en chinois nous pouvons parler au passé en ajoutant seulement un complément circonstanciel de temps tandis que le reste de la phrase demeure le même qu'au présent. Il semble que chez nos informateurs, cette habitude fonctionne par inertie,

qui les pousse à mettre une telle information du temps au tout début des phrases tout en ignorant la suite, car dans leur langue maternelle un tel indice de temps au début suffit pour se mettre dans le passé.

En plus, nos informateurs ont aussi constaté qu'il n'est même pas toujours nécessaire de mettre ces compléments circonstanciels, car en chinois l'information dans le contexte est parfois une référence plus importante que le contenu d'un discours.

Extrait 17

W: on prend en compte le contexte / on a un point qui indique le temps / parfois nous pouvons même nous passer de ce point de temps pour se faire comprendre / car chez nous / le chinois c'est vraiment une langue qui n'attache pas d'importance à cela / on se comprend / et ça suffit

(M. WU, 24ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 18

H: donc je pense que notre langue est une langue qui dépend beaucoup du contexte / même les indicateurs du temps ne sont pas toujours nécessaires / c'est pour cela qu'en français quand on parle du passé on utilise le présent / car pour se comprendre en chinois / on s'appuie principalement sur le contexte / mais pas sur le temps

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Nous voyons ainsi que cette dépendance du contexte est à la source de leur échec de transfert. Le fait que la grande majorité de nos informateurs ont choisi de donner, au tout début de leur production orale, des mots indiquant le temps montre leur conscience de la nécessaire utilisation du passé. Néanmoins, la rupture revient très souvent, ce qui, selon eux, est lié à leur langue maternelle dans laquelle un complément circonstanciel (parfois même pas) suffit pour se situer dans le passé.

4.2 Perception de la difficulté de transfert

Dans cette partie nous aborderons la perception de la difficulté de transfert par nos informateurs.

4.2.1 Un contraste linguistique chinois-français

L'influence de la langue maternelle est mise en évidence : lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, le sujet se servira des apprentissages linguistiques accumulés pendant les acquis précédents, comme indiqué par nos informateurs :

Extrait 19

L : on dit que si on utilise la langue française pour expliquer la grammaire française / ça facilite la compréhension / mais moi / je trouve que non / par exemple quand tu essaies de mémoriser les règles / si c'est en français / tu n'auras pas de concept général / par exemple ce qu'on vient de dire / pour le *être* si tu m'as expliqué en chinois ce genre de verbes...

Z : mouvement ou état

L : oui / c'est ça / je sais bien qu'il existe pas mal de règles pour la langue française / par exemple cette vingtaine de verbes / comment faire pour le retenir si tout est en français / je vais les mémoriser mot à mot / mais si tu me donnes un mot / un concept en chinois qui peut l'englober / je peux le faire facilement / parce que tu as ce concept en chinois

(Mlle LIN, 22ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

Extrait 20

H : ... je pense qu'en chinois on a seulement un temps dans le passé / mais en français on en a tellement / et il me semble qu'on utilise souvent notre langue maternelle pour comprendre une autre langue / mais pour notre cas où il n'existe qu'un choix pour le passé / je choisis souvent le temps français au hasard

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Ce que Mlle LIN et Mlle HUANG ont dit montre bien cette influence de la langue maternelle chez les apprenants sinophones. Même si Lin est dans une formation (the neurolinguistic approche) qui exclut la langue maternelle dans la classe, elle préfère quand même avoir recours à sa langue maternelle pour *catégoriser les concepts*, ce qui, pour elle, marche mieux que l'explication en langue française. Révélateur du fait que, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, la référence à la langue maternelle est essentielle et donc inévitable.

De plus, nos informateurs comparent aussi les deux langues.

Extrait 21

Z : après avoir réécouté ce que tu as produit / qu'est-ce que t'en penses ?

L : je pense que j'ai déjà ces connaissances / mais quand j'en ai besoin / je n'arrive pas à les appliquer adéquatement / euh / de plus / en chinois / les temps ne sont pas si importants

Z : tu crois ?

L : parce que quand on parle en chinois / le temps n'est pas important / par exemple / quand je dis 昨天我去 Lyo/ 那边东西很好吃 /那边在下雨 / 我们还去了瑞⁴/ je fais pas du tout attention au temps / mais plutôt au contenu

Z : est-ce que tu veux dire qu'on n'a pas de conjugaison dans notre langue?

L : oui oui / c'est pour cela que la première chose dans ma tête est d'écrire le fait / mais pas de changer ou de choisir le temps

(M. LIN, 22 ans, bac+3, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 22

H : il existe divers facteurs qui nous empêchent bien utiliser les temps du passé / y compris le fait qu'on a pas de temps dans notre langue

Z : tu crois qu'on n'a pas de temps ?

H : nous n'avons pas de temps par les verbes / tous les temps s'expriment par des éléments compléments tels que les compléments circonstanciels

Z : tu veux dire qu'on n'a pas de conjugaison ?

H : oui / avec le verbe nous voyons pas le temps / 我吃了个苹果 / 我曾经吃了个苹果 / 我刚才吃了个苹果⁵ / tu distingues le temps par 曾经 et 刚才 / mais en français / *manger* / *a mangé* / *avait mangé* / tu as même pas besoin d'une phrase complète pour savoir le temps / donc pour nous les étudiants sinophones / on pense qu'il faut juste ajouter des compléments pour indiquer le temps / et les verbes / pour la plupart du temps on ne fait pas attention

(M. HUANG, 24 ans, master, Université de Xiamen, Xiamen)

Ils semblent attribuer leurs difficultés à l'écart entre leur langue maternelle et la langue française, après les avoir comparées. Le français étant une langue flexionnelle, il utilise la conjugaison : à part les adverbes, les conjonctions, les interjections ou les prépositions, tous les mots français varient en fonction du temps, du mode, du genre et du nombre exprimé. Tandis que les mots chinois, qui sont en revanche invariables en forme, ne peuvent pas offrir des informations grammaticales par les flexions ou les désinences. C'est une langue où les temps, les aspects ainsi que les modes sont présentés avec des compléments circonstanciels, des adverbes de temps ou des particules modales.

Concernant le temps et l'aspect de ces deux langues dans une perspective contrastive, nous pouvons nous référer à une étude faite par Yuchun Chen (2003). Selon

⁴ Si nous le traduisons mot à mot, c'est *hier j'allais à Lyon, les nourritures être bons là-bas, il être en train de pleuvoir, nous aller aussi en Suisse.*

⁵ 我-Je ; 吃了-avoir manger ; 苹果-pomme ; 曾经 et 刚才 sont deux compléments circonstanciels du passé, 刚才 est comme *tout à l'heure, tandis que* 曾经 désigne un passé plus loin.

elle, il faut d'abord distinguer « temps chronologique » et « temps grammatical » : le premier signifie le temps vécu dans la vie, soit le présent, le passé et le futur ; alors que le deuxième réfère à « la façon dont on classe les différentes désinences que peut prendre le verbe dans le système français » (Yuchun Chen, 2003 : 128)

Trois paramètres fondamentaux sont à considérer pour choisir un « temps grammatical » en français, à savoir la situation chronologique (temps chronologique), le caractère de l'action en question (achevé ou non) ainsi que le type de communication qui est « plus ou moins relié au moment de l'énonciation ». Il n'est pas à négliger que ces trois paramètres sont aussi des éléments indispensables à considérer dans la langue chinoise, mais comment cette langue sans conjugaison exprime les desdits éléments temporels ?

Extrait 23

Z : alors pour toi comment on exprime le passé en chinois ?

H : on utilise une marque d'aspect 了 / mais on a aussi 过 pour exprimer l'expérience / 了 c'est pour un changement d'état / et 完 pour désigner l'achèvement

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 24

H : nous n'avons pas de temps par les verbes / tous les temps s'expriment par des éléments compléments tels que les compléments circonstanciels

(M. LI, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

C'est ce que ressentent nos informateurs. En fait, ce que M. LI a dit correspond à la situation chronologique. En chinois, le temps de l'action est indiqué par des mots tels que *jīn tiān* 今天 'aujourd'hui', *zuó tiān* 昨天 'hier', *míng tiān* 明天 'demain', *xiān zài* 现在 'maintenant', *guò qù liǎng tiān* 过去两天 'pendant les deux jours passés', *jiāng lái liù ge yuè* 将来六个月 'dans les six mois à venir', etc., ces mots constituent les compléments circonstanciels d'une phrase. La marque du temps se fait ainsi sans flexion du verbe mais juste avec ces mots. Cependant, il est tout de même à rappeler qu'une telle mention explicite du temps n'est pas toujours nécessaire pour la

langue chinoise -- la culture chinoise à laquelle elle appartient étant une culture à haut contexte : on se passe des informations que le contexte permet de mettre en évidence.

Quant à l'aspect du verbe chinois, c'est comme Mlle HUANG a expliqué : cinq particules principales à ce sujet sont à mentionner, à savoir *le* 了, *zhe* 着, *guo* 过, *zhengzai* 正在, *yao...le* 要...了 etc., qui se trouvent après le verbe. Les particules *le* 了 et *guo* 过 servent à indiquer l'accomplissement ou la réalisation d'une action, il s'agit, dans les deux cas, d'une expression de l'expérience passée. Par exemple : *wo chi guo fan le* 我吃过饭了 (J'ai déjà mangé); *ta zuo wan le zuo ye* 他做完了作业 (Il a fini son travail). Nous pouvons en déduire facilement que ces deux particules assument une fonction similaire à celle du passé composé en français. Tandis que pour les particules *zhengzai* 正在 et *zhe* 着, le cas est plus complexe. Les deux peuvent non seulement marquer la progressivité de l'action comme dans la phrase *ni zheng zai kan shu* 你正在看书 (Tu es en train de lire), mais aussi un état ou une action durative comme dans *Ta chuan zhe hong wa zi* 她穿着红袜子 (Elle porte des chaussettes rouges). Pour simplifier, nous pourrions dire que les particules *zhengzai* 正在 et *zhe* 着 constituent la façon chinoise d'exprimer les aspects duratif et progressif ; tandis que la particule *yao...le* 要...了, est une expression pour le futur proche, tel que *Ta yao zou le* 他要走了 (Il va bientôt partir).

Certes, il existe un écart entre ces deux langues, surtout le fait que le français est une langue flexionnelle où les mots changent de forme, ce qui est tout le contraire en chinois, où on ne change rien. Cette différence a troublé la plupart des apprenants sinophones comme nos informateurs. Pourtant, nous avons aussi trouvé que, contrairement à ce que croient nos informateurs (que les deux langues n'ont pas du tout de points communs concernant les temps), il existe une ressemblance d'aspects entre ces deux langues, même s'ils sont exprimés de manières différentes. Nous estimons que

la conscience de cette ressemblance pourrait favoriser leur compréhension et ainsi leur apprentissage.

4.2.2 *L'insuffisance de pratique : distribution du cours et limites objectives*

Outre cet écart linguistique entre leur langue maternelle et la langue qu'ils apprennent, l'insuffisance de pratique est la raison la plus évoquée par nos informateurs quand nous leur posons la question « selon toi, quelle est la raison pour cet échec de transfert ? »

Extrait 25

M : oui / au début / quand on parle / on ne sait pas utiliser / il faut que quelqu'un qui me dise / il faut utiliser telle telle règle / et après des pratiques / on le sait / et puis / nous avons plus ces problèmes-là

(Mlle MA, 23 ans, Master 1, Université de Renmin, Pékin)

Extrait 26

Z : avez-vous pensé un peu pourquoi nous avons des problèmes comme ça / vous connaissez les règles, mais vous n'arrivez pas à les utiliser à l'aise ?

Q : il manque des exercices.

Z : des exercices ?

Q : surtout à l'oral / il faut pratiquer / parce que je sais que les Français pensent que le chinois est difficile / mais pour nous non / parce que depuis on est petit / on parle beaucoup avec les autres / même si on ne sait pas les règles / mais nous pouvons les utiliser très facilement

(Mlle QIU, 23 ans, Bac +4, Université Normale de Chine du Sud, Canton)

Extrait 27

D : oui / normalement la performance dans la compréhension orale est meilleure que la production orale / mais je pense qu'il n'existe pas de raccourci pour cela / il faut juste pratiquer / pratiquer et parler sans avoir peur de commettre des erreurs

Z : alors est-ce que vous pensez les cours oraux dans les écoles sont suffisants

D : pas du tout / il faut absolument ajouter ces cours

(Mme DONG, 52ans, Master et enseignant, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Dans le cadre universitaire chinois, l'enseignement du français est habituellement dispensé de manière assez traditionnelle (Vallat, 2011). Concernant l'enseignement de l'oral, étant donné que les cours sont construits et enseignés selon la méthode grammaire / traduction malgré les efforts faits depuis des années pour introduire l'oral en classe (avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec la méthode

communicative) (Robert, 2009), celui-ci est encore peu suffisant non seulement sur le plan de la quantité, mais aussi sur le plan de la qualité. L'apprentissage reste encore souvent centré sur le savoir plutôt que sur la communication : le temps consacré au cours de production orale étant révélateur d'une telle situation.

A ce propos, nous avons collecté les horaires des cours de dix universités où le français est enseigné comme langue étrangère. Par souci de représentativité, notre échantillon se compose des universités de différentes régions de la Chine, dont deux universités au nord (Université de Renmin, Université de Pékin, Université des langues étrangères de Beijing), une université au centre (Université de Wuhan), une université au sud-ouest (Université des nationalités du Sud-Ouest), trois universités au sud (Université Sun Yat-sen, Université Normale de Chine du Sud, Université de Xiamen) et deux universités à Taiwan (Université de Fu-Jen, Université Centrale de Taiwan) (voir Annexe 1). Certaines sont des universités réputées dans le domaine, d'autres sont les universités d'appartenance de nos interviewés.

Les cours sont regroupées en six catégories. Nous trouvons les cours qui portent sur l'enseignement des quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et les cours sur la culture et d'autres spécialités. Les cours sur la culture comprennent des cours tels que l'étude de la francophonie, l'histoire de la France, la littérature française, etc. Enfin, les cours sur d'autres spécialités sont surtout des cours concernant une capacité spécifique, tels que les langues des affaires, la comptabilité, etc. Afin d'avoir une vue d'ensemble du temps attribué à la langue orale, nous avons calculé la proportion de ces six catégories dans chaque université puis nous avons considéré la moyenne. Pour les cours qui visent l'enseignement de compétences orales et écrites, par exemple le cours de français audiovisuel (où on apprend le français à l'aide des vidéos), nous considérons que l'oral occupe la moitié du cours. Un tableau est ainsi établi après l'analyse de ces horaires.

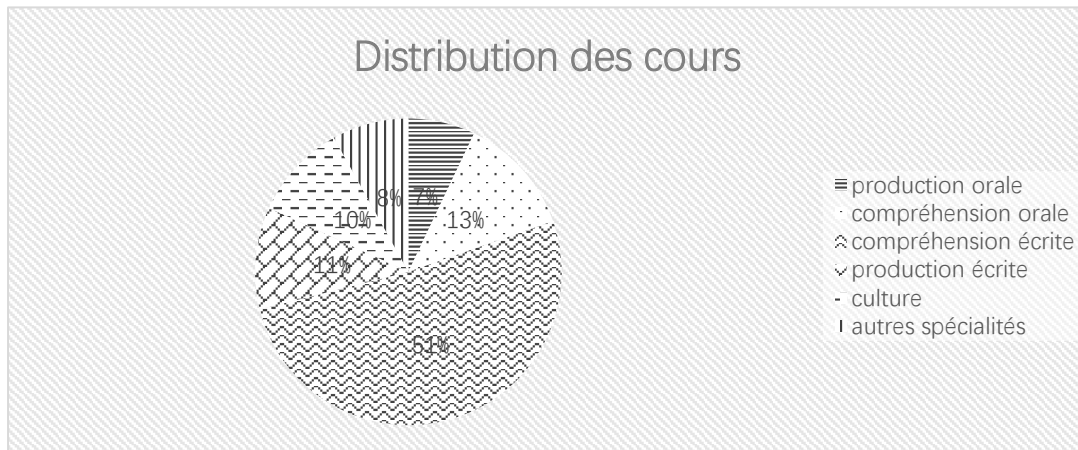


Tableau 2 : Distribution des cours dans les dix universités choisies

La production orale ne compte que pour 7%, tandis que la compréhension écrite occupe 51% du temps d'enseignement : dans plus de la moitié du temps passé dans les universités chinoises, les apprenants sont exposés au cours de compréhension écrite au détriment de la compétence orale. Aussi, très peu de temps est consacré pour l'apprentissage de la communication. Par ailleurs, on observe un écart très important entre les cours écrits (62%) et les cours oraux (20%).

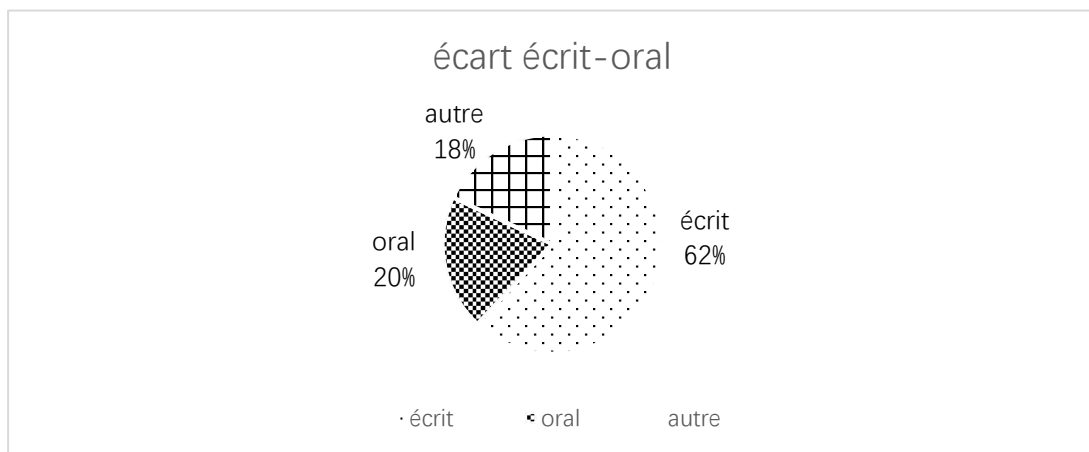


Tableau 3 : Proportion des cours centrés sur l'oral et sur l'écrit

Laparra (2008) suppose deux raisons à cet écart, à savoir les difficultés inhérentes à la didactique de l'oral (variations sociolinguistiques, interaction dans la classe) et son instabilité comparativement à l'écrit. En fait, « L'école est toujours en difficulté quand elle doit construire des apprentissages dont une partie des savoirs et savoir-faire impliqués ont été acquis majoritairement hors d'elle. Cela est tout particulièrement vrai

en ce qui concerne les apprentissages linguistiques et langagiers d'une manière générale, mais ce l'est encore plus en ce qui concerne les apprentissages oraux. » (Laparra, 2008 : 119).

Les activités en cours consacrées à l'écrit sont généralement préférées par les enseignants. Ils ont tendance à privilégier les tâches écrites sur lesquelles « ils pensent pouvoir davantage exercer de contrôle », tandis qu'à l'oral « ils se sentent moins à la même de le faire ». Elle a aussi constaté que l'écrit est présent même pendant les activités consacrées à l'oral : soit la parole des élèves n'est pas vraiment en jeu, soit l'activité concerne l'oralisation de l'écrit et ce n'est donc pas la compétence orale qui est développée, soit les objectifs sont déterminés par les besoins de l'écrit, etc. En un mot, cette infériorité de la didactique de l'oral est omniprésente dans les institutions scolaires et cela est davantage évident pour l'enseignement du français en Chine.

De plus, si nous comparons les cours qui travaillent la production avec ceux qui travaillent la compréhension, nous remarquons un autre écart important. La compréhension représente toute seule 64% des cours, tandis que la production n'occupe que 18%, presque trois fois moins. Même si l'on tient en compte du fait que la langue est un tout et que les cours ne peuvent pas entraîner une seule compétence, cet écart est quand même révélateur d'une situation déséquilibrée entre la compréhension et la production.

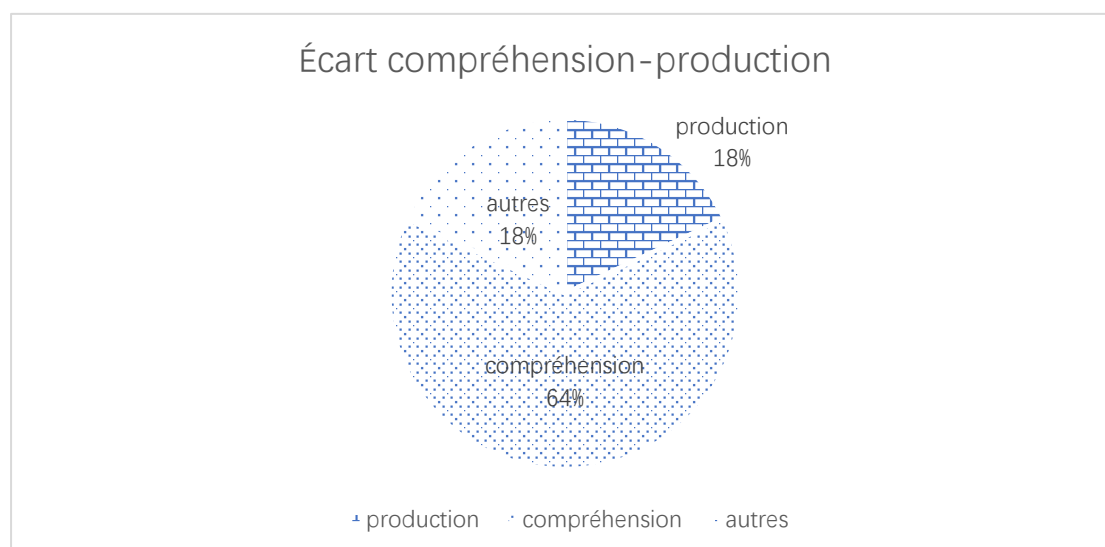


Tableau 4 : Proportion des cours centrés sur la compréhension et la production

Enfin, à travers ces analyses, nous voyons bien que le français oral est insuffisamment enseigné en Chine, non seulement à cause du peu de temps qui lui est consacré mais aussi du manque d'activités orales adéquates et de l'omniprésence de l'écrit.

Extrait 28

W : même dans les cours de production orale / nous avons au total 50 étudiants / deux classes / alors une vingtaine des étudiants pour chaque classe / ça c'est déjà pas mal pour nous / mais nous avons seulement deux heures par semaine / et si tu veux que les 25 étudiants aient tous des chances à pratiquer / c'est pas réel / parfois tu n'a pas du tout pris la parole pendant ces deux heures car il y a des présentations / et normalement cette présentation dure pendant une heures / donc les deux cours sont tous distribués pour ces présentations / pour ceux qui ne le font pas / ils ne parlent pas

(Mlle WANG, 22ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 29

H : moi je pense qu'il faut plutôt toi-même / tu chercher à pratiquer / en seulement t'appuyant sur les cours bien sûr c'est pas suffisant / de plus / même si ... / parce que nos profs sont moitié français moitié taiwanais / /mais pour la plupart de cours... / nous n'avons pas beaucoup de chance à parler avec eux / donc je pense que chez nous le plus dur c'est de trouver des chances pour parler / en cours cette occasion est déjà rare / après c'est encore pire / on ne peut pas parler en français entre les camarades de l'école / c'est bizarre

(M. HONG, 28ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Selon les dires de nos deux informateurs, la situation générale dans les universités chinoises est que l'on a en moyen deux heures par semaine consacrées à la production orale et que le nombre d'étudiants est important : au moins 25 personnes par classe ; ce qui a réduit le temps de parole pour chacun. Comme WANG l'a dit : « si tu veux que les 25 étudiants aient tous des chances à pratiquer / ce n'est pas réel ». De plus, l'occasion de parler en dehors de l'école est encore moindre qu'à l'école, car un environnement quotidien où l'on ne parle pas français limite objectivement la pratique, comme le signalent nos informateurs : « en cours cette occasion est déjà rare / après c'est encore pire / on peut pas parler en français entre les camarades de l'école / c'est bizarre ». Le nombre surabondant d'élèves ainsi qu'un environnement non francophone constituent des limites objectives qui ne favorisent pas la diffusion de la pratique de l'oral.

Pour conclure, les étudiants sinophones n'ont généralement pas beaucoup d'occasion de pratiquer cette langue qu'ils apprennent pour les raisons que nous avons mentionnées, ce qui, selon nos informateurs, constitue une raison principale de ce faible taux de transfert.

4.3 Conclusion

Selon Azadeh Nemati (2010), « an individual's active vocabulary includes words which are used in speech and writing. Contrarily, one's passive vocabulary embodies those which are understood as they occur in reading materials or while hearing something » (Azadeh, 2010: 32). Le vocabulaire actif d'un individu englobe des mots qui sont utilisés dans la production orale ou écrite tandis que le vocabulaire passif permet de comprendre l'oral ou l'écrit. Nos informateurs comprennent bien les temps du passé, mais ils ne sont pas toujours capables de les utiliser adéquatement, le transfert en production orale est donc bloqué. Il s'agit alors d'une connaissance passive, due, selon eux, à l'interférence de leur langue maternelle ainsi qu'à l'insuffisance de pratique pendant leur apprentissage.

Le français et le chinois étant deux langues très éloignées, l'apprentissage du français suppose donc plus d'obstacles pour les étudiants sinophones ; pourtant, contrairement à ce que croient nos informateurs, nous avons trouvé une ressemblance entre l'aspect de ces deux langues concernant les temps du passé. Le fait que nous utilisions des concepts appris dans la langue maternelle pour comprendre une nouvelle langue est en soi-même une sorte de transfert selon la perspective cognitiviste, qui considère l'apprentissage comme un processus qui permet de « transformer des structures cognitives préalables en structures nouvelles. » (Presseau et Freney, 2004 :18). Malgré des approches (comme l'approche neurolinguistique) qui éliminent la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère pour éviter des transferts dits négatifs, nos informateurs ont encore tendance à se référer à leur langue maternelle au niveau conceptuel. Cette référence étant inévitable, nous estimons donc qu'une conscience sur la similarité de l'aspect entre la langue chinoise et la langue

française pourrait, nonobstant leurs différences, faciliter la compréhension et enfin favoriser le transfert en production orale.

Concernant l'insuffisance de la pratique, il faut veiller à équilibrer les cours qui visent l'acquisition de l'oral et ceux qui visent l'acquisition de l'écrit, mais aussi la compréhension et la production. Actuellement, la classe de FLE en Chine est dans l'ensemble centrée sur un enseignement qui met l'accent sur l'écrit et la compréhension orale au détriment de la production. Par conséquent, les activités consacrées à l'oral se réduisent à quelques imitations de la prononciation au début, à la réponse aux questions organisées selon les textes, ou seulement à l'oralisation des textes (lire à voix haute un texte ou le résumer). Une telle priorité attribuée à l'écrit peut trouver son origine non seulement dans la méthodologie traditionnelle, mais aussi, profondément, dans la nature de la langue chinoise : contrairement à la langue française, le chinois est une langue où l'écriture est figurative, le lien entre la prononciation et l'écriture n'est pas si fort et on privilège l'écriture. Cette insuffisance n'est pas facile à combler, compte tenu de son origine profonde. En outre, le nombre élevé d'étudiants ainsi qu'un environnement non francophone limitent objectivement l'occasion de pratiquer la langue. Il est donc impératif d'attirer l'attention des professeurs sur la production et sur l'oral ainsi que sur le fait de motiver les apprenants à saisir toutes les occasions de parler la langue, que ce soit en cours ou hors du cours.

CHAPITRE 5 - ANALYSE DES FACTEURS RELATIFS AU TRANSFERT DANS LA FORMATION

Dans ce chapitre, nous allons analyser les facteurs relatifs au transfert qui sont inhérents à la formation. Le sujet de notre recherche étant le transfert des apprentissages des temps du passé en production orale, les facteurs concernés peuvent être classifiés en deux groupes, à savoir l'enseignement des temps du passé et l'enseignement de la production orale.

Pour l'enseignement des temps du passé, nous nous référerons au modèle de la dynamique du transfert avancé par Tardif (1999) (voir chapitre 1.2) dans le but d'avoir une vision claire sur ce processus. Concernant l'enseignement de la production orale, qui se fait principalement dans la classe de production orale, nous nous concentrerons sur la forme et le contenu de ces classes. Un autre phénomène qui se déroule dans la classe et qui mérite notre attention sera analysé à la fin : la prise de parole.

5.1 L'enseignement des temps du passé

L'enseignement des temps du passé a toujours été une difficulté pour la classe du FLE. Dans cette partie, nous examinons la perception que nos informateurs portent sur la formation qu'ils ont reçue sur ces temps. Comme certains d'entre eux ont suivi une approche particulière de l'enseignement de la langue (l'approche neurolinguistique), nous pouvons facilement distinguer deux groupes.

Pour le premier groupe, soit pour la plupart de nos informateurs, il s'agit d'un enseignement « systématique » qui suit un certain ordre, tandis que pour le deuxième groupe, ceux qui ont reçu une formation basée sur l'approche neurolinguistique, la méthode utilisée est plutôt « en désordre » et « non systématique » aux yeux de nos informateurs. Une comparaison de ces deux groupes se fera en suivant la dynamique du transfert avancé par Tardif (1999), à savoir la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (voir chapitre 1.2).

5.1.1 La contextualisation

La contextualisation est censée être la première étape du transfert. Etant donné que le transfert est lié à un contexte précis, pour réaliser un transfert l'apprenant doit commencer par des connaissances spécifiques, dites contextualisées. Une contextualisation appropriée pourrait aider l'apprenant à donner un sens à ce qu'il apprend et à rendre cet acquis plus stable dans son système cognitif. Elle s'impose donc comme première étape dans la formation. Ce qui n'est malheureusement pas le cas chez la plupart de nos informateurs du premier groupe.

Extrait 30

Z : est-ce que tu peux nous parler un peu du processus que ton prof a utilisé pour enseigner / par exemple pour enseigner des temps du passé ?

W : pour la grammaire / nous avons un manuel / le prof suit ce manuel et on fait des exercices

Z : donc il vous parle d'abord de la règle ?

W : oui / il suit le manuel / il nous enseigne d'abord la forme d'un certain temps / puis l'utilisation de ce temps, avec des exemples

(Mlle WANG, 22ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 31

Z : est-ce que tu te souviens comment les professeurs ont fait pour enseigner des nouvelles connaissances, citons les temps du passé comme exemple ?

W : je me souviens que souvent le professeur présente directement la grammaire / par exemple / il nous explique les règles du passé simple / ses désinences et son sens

(M. WU, 24ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Les propos de Wang et Wu reflètent bien la situation chez la plupart des informateurs du premier groupe. On a souvent un manuel pour la grammaire et le professeur suit ce manuel en donnant tout d'abord des explications sur ce qui est écrit, sur la règle et la forme des désinences. Au lieu de commencer par des connaissances spécifiques, chez eux, l'enseignement commence par des règles générales, sans l'étape de contextualisation, ce qui est à l'encontre de la proposition de Tardif (1995) : de choisir des situations contextualisées, de préférence des situations dans les champs d'intérêt de l'élève, afin de lutter contre la « démotivation ».

Cependant, il existe une exception parmi les 12 informateurs du premier groupe. Un informateur a eu des expériences particulières pour l'apprentissage de ces temps, comme rapporté ci-dessous :

Extrait 32

H: pour apprendre les temps du passé / je me souviens bien que notre professeur qui est très passionné par la grammaire nous donne une petite histoire / à chaque fois une histoire très simple / genre un petit garçon se promenait avec son chien et ils sont allés dans un château / une histoire comme ça / mais dans le passé / je trouve ça très intéressant, donc pour moi, les temps du passé ne posent pas grand problème
(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Contrairement aux autres informateurs de ce premier groupe, ce que le professeur de Huang a fait n'est pas de commencer par la règle générale, mais par une petite histoire dans le passé, ce qui est « intéressant » aux yeux de Huang. Il nous semble que, grâce à cette contextualisation intéressante, Huang ne perçoit pas les temps du passé comme un point difficile. En effet, sa performance sur ces temps a confirmé cela : parmi tous les informateurs, il est le seul qui n'a commis presque aucune erreur sur les temps du passé. A travers le cas particulier de Huang, nous voyons d'une part l'indice de révolution potentielle dans l'approche dite traditionnelle et, d'autre part, les apports d'une contextualisation bien faite.

Concernant le deuxième groupe, qui suit l'approche neurolinguistique où la langue maternelle est exclue dès le tout début de l'apprentissage, la grammaire n'est pas enseignée d'une manière explicite. En effet, dans cette théorie où on distingue la grammaire non consciente et la grammaire consciente (voir chapitre 3.2), on croit que c'est la grammaire non consciente qui favorise davantage la production orale. Cela a pour conséquence que, pour ce groupe, les informateurs n'ont pas de cours ni de manuel spécialisé pour la grammaire, celle-ci est intégrée dans l'ensemble des cours, comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait 33

L : pour l'apprentissage de ce temps / puisque la modalité de notre université est d'enseigner tout directement les phrases / je me souviens qu'au tout début / il y a deux phrases / quand j'étais petit / et d'autre fois j'ai porté des vêtements / et on

commence à décrire ce vêtement en utilisant j'ai porté... / je ne vais jamais oublier
ai porté et étais petit
(Mlle LIN, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Deux distinctions principales peuvent être dégagées entre le premier groupe et le deuxième groupe. Premièrement, le matériel utilisé est différent : le premier groupe a un manuel à suivre, alors que le deuxième groupe n'a pas de manuel spécialisé. Pour les élèves de ce groupe, les cours commencent par « deux phrases » et « on apprend directement les phrases », comme l'indique Lin. Deuxièmement, la façon d'introduire une connaissance est aussi différente : contrairement au premier groupe dont le professeur commence directement par l'explication des règles générales, le professeur du deuxième groupe commence par un contexte réel, tel que la description de ce que l'on porte dans le passé « quand j'étais tout petit, j'ai porté... ». Par une telle démarche, il a en fait contextualisé les connaissances sur les temps du passé dans une situation réelle, ce qui permet non seulement d'introduire le sujet mais aussi de motiver les étudiants à parler de ce sujet.

La différence entre ces deux groupes par rapport à la contextualisation est assez marquée. Pour le premier groupe qui suit en général un manuel, l'enseignement de la grammaire commence par les règles et non par des connaissances contextualisées ; il n'existe donc pas de contextualisation. A l'inverse, pour le deuxième groupe où la grammaire n'est pas explicitement enseignée et pour lequel il n'y a pas de manuel, l'étape de contextualisation est bien suivie. Cependant, nous avons aussi trouvé une exception dans le premier groupe, où la contextualisation a été très bien faite. L'informateur qui a expérimenté un tel enseignement a une très bonne performance dans sa production orale, ce qui est révélateur des apports d'une bonne contextualisation au futur transfert.

5.1.2 La décontextualisation

Pour la décontextualisation, il s'agit de présenter la connaissance « à l'état pur », de dissocier « la figure et le fond » et d'en dégager les « invariants structurels et conceptuels ». C'est l'étape où les apprenants abstraient les connaissances en les dissociant de leur contexte d'acquisition dans le but de pouvoir les mobiliser dans toutes

les situations avec transférabilité. Autrement dit, il s'agit de déduire des éléments stables de divers contextes pour le futur transfert. Cette démarche présuppose la présentation de ces divers contextes, ce qui est un manque pour le premier groupe, comme nous l'avons présenté dans la partie précédente.

Extrait 34

M : ce qu'elle a fait / c'est juste introduire et présenter la grammaire française / par exemple / d'abord / elle nous donne quelques exemples / puis elle nous dit comment utiliser cette grammaire-là / et puis on fait des exercices ou retenir des règles / c'est tout

(Mlle MA, 23 ans, Master 1, Université de Renmin, Pékin)

Extrait 35

D : en général / non seulement pour les temps du passé, mais aussi pour tous les temps c'est comme ça / il nous donne d'abord un concept général sur ce temps / par exemple les temps du passé c'est pour décrire le fait dans le passé / puis il nous donne directement des verbes conjugués dans le passé pour nous montrer sa forme

(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest, Sichuan)

Ce que les deux informateurs ci-dessus rapportent est représentatif du premier groupe de nos informateurs. Pour eux, l'enseignement des temps du passé peut se réduire en trois étapes : 1) introduction générale de la règle, 2) exemples pour illustrer et 3) exercices pour renforcer l'apprentissage. Nous voyons bien que l'étape de « décontextualisation », où l'apprenant doit déduire des « éléments stables » des variables contextualisées, est totalement négligée dans cette méthode d'enseignement qui donne déjà la règle au tout début.

Contrairement à ce qu'ont vécu la plupart de nos informateurs, le deuxième groupe qui a reçu une formation basée sur l'approche neurolinguistique a eu une expérience différente.

Extrait 36

Z : en fait nous avons pas abandonné totalement l'explication de la grammaire / c'est juste qu'on l'a pas enseignée d'une façon systématique / chez nous le prof nous donne un texte où un certain temps prédomine / il nous demande de souligner avec un fluo ce temps / puis nous guide à déduire nous-mêmes cette règle / et voilà c'est fini / le prochain texte pour un autre temps / bref / chaque texte est focalisé sur un temps / mais pour moi ce n'est pas très systématique / et à ce cours-là il n'a pas dit explicitement que c'est pour apprendre telle ou telle grammaire / donc on ne savait

même pas ce qu'on était en train de faire / pour moi ce n'est pas très logique / donc
je pense qu'il nous faut une méthode plus systématique
(Mlle ZHONG, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Les propos de l'informatrice Zhong montrent que cette méthode neurolinguistique suit les étapes proposées par Tardif (1995). Au lieu de donner la règle au tout début du cours, les apprenants sont invités à la déduire eux-mêmes en s'appuyant sur des exemples contextualisés, ce qui correspond à l'étape de décontextualisation. Cependant, dans cette approche qui exclut la langue maternelle dès le début, nos informateurs sont parfois perdus, comme le dit Zhong, « pour moi ce n'est pas très systématique...on ne savait même pas ce qu'on était en train de faire ».

En résumé, seuls les informateurs du deuxième groupe ont vécu la « décontextualisation ». Pour le premier groupe, où l'enseignement commence directement par l'explication des « éléments stables », cette étape est totalement négligée. Cependant, pour favoriser le transfert, il ne s'agit pas de transmettre ces invariants tels que des règles, des principes, des schémas, etc., à l'écrit ou à l'oral (comme ce qu'a vécu le premier groupe) mais de les faire dégager par les apprenants à partir des particularisations (comme ce qu'a vécu le deuxième groupe). À cet effet, l'étape de décontextualisation est à reprendre pour le premier groupe, soit pour la plupart des apprenants sinophones.

5.1.3 La recontextualisation

La dernière étape est la recontextualisation, qui consiste à appliquer dans d'autres situations les « éléments stables » qui ont été dégagés pendant la décontextualisation. Ce qui, dans la classe, correspond, à faire des exercices après l'explication d'une règle. Pour cette étape aussi, nous avons trouvé une différence majeure entre les deux groupes. Pour le premier groupe :

Extrait 37

W : il nous explique les règles du passé simple / ... / ensuite des phrases comme exemple / et enfin des exercices / des examens / voilà

Z : quels exercices ?

W : des exercices à trous où tu dois compléter avec un verbe à un temps convenu /
ou des exercices où tu dois transformer un paragraphe du présent au passé...
(M. WU, 24 ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 38

D: puis il utilise ces verbes pour former des phrases / enfin les exercices à l'écrit / les
exercices à choix multiples à trous comme ça
(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest, Sichuan)

Les propos des informateurs indiquent que la dernière étape de leur apprentissage consiste à faire des exercices tels que les exercices à trous ou à choix multiples, ce qui se fait généralement à l'écrit. En fait, face à la question « quel genre d'exercice », les informateurs du premier groupe ont tous eu une réponse centrée sur des exercices à l'écrit, contrairement à ceux du deuxième groupe.

Extrait 39

Q: puis il nous demande de parler de nous-mêmes en utilisant ce qu'on a appris / le
même sujet / mais avec une adaptation de notre propre information
Z : c'est tout / vous n'avez pas d'autres exercices
Q : oui / c'est tout / on n'a pas des exercices à trous ou quoi
(Mlle QIU, 24 ans, Bac +4, Université Normal de Chine du Sud)

Extrait 40

L: enfin / après des répétitions / nous sommes invités à parler de nous même / qu'est-
ce que nous avons porté quand nous étions petits
(Mlle LIN, 22 ans, Bac +4, Université Normal de Chine du Sud)

Nous voyons donc que, pour le deuxième groupe, les exercices se font principalement à l'oral. Il leur est demandé d'utiliser ce qu'ils ont appris pour décrire leur propre situation. De plus, il nous semble que les professeurs de ce deuxième groupe n'attachent pas d'importance aux exercices écrits, car les trois informateurs ayant suivi cette approche n'ont pas du tout mentionné des exercices écrits, sauf quand ils racontent leur expérience de préparation pour l'examen TFS4⁶.

En guise de conclusion, nous avons déjà investigué l'enseignement des temps du passé en comparant deux groupes ayant suivi différents modes d'enseignement. La

⁶ Le TFS4 et le TFS8 sont deux examens nationaux en Chine, c'est obligatoire pour toutes les étudiantes et tous les étudiants apprenant le français.

contextualisation, qui est le départ du transfert, est presque totalement négligée par le premier groupe, où le cours commence directement par la règle générale. La très bonne performance de l'informateur, dans ce groupe, qui fait exception confirme l'apport d'une bonne contextualisation au futur transfert. Le deuxième groupe, au contraire, a suivi strictement cette étape de contextualisation. Il a également suivi l'étape de décontextualisation, alors que pour le premier groupe les « éléments stables » sont donnés dès le début. Enfin, concernant la recontextualisation, nous avons remarqué que ces deux groupes ont suivi cette étape mais de façon différente. Pour le premier groupe, elle se fait à travers des exercices écrits tandis que pour le deuxième groupe ce sont plutôt des exercices à l'oral.

Le fait de commencer par des connaissances contextualisées dans des domaines d'intérêt des apprenants et de laisser les apprenants déduire les règles eux-mêmes est à considérer pour que l'enseignement puisse donner du dynamisme au futur transfert. En effet, ces deux techniques, qui consistent à motiver les apprenants et à les pousser à réfléchir, ont fait preuve d'une grande efficacité pour le transfert. Il convient donc de proposer aux professeurs de suivre ces deux étapes pour enseigner une certaine connaissance. Concernant la recontextualisation, il est utile de diversifier les exercices par la combinaison de l'oral et de l'écrit.

5.2 La classe de production orale

Dans cette partie nous portons notre attention sur la classe de production orale, en nous focalisant sur la forme et le contenu.

5.2.1 L'oral s'enseigne-t-il ?

Malgré l'omniprésence de l'oral dans notre vie, il est difficile de donner une définition exhaustive de cette notion. Cependant, le schéma proposé par Coletta (2002 : 38) permet de présenter la notion d'oral sous différents angles.



Figure 2 : Schéma résumant la notion de l'oral (Colletta, 2002 : 38)

L'oral, c'est d'abord une action, puisqu'il s'agit d'une transmission de messages qui peuvent influencer les autres. Il comprend l'action d'agir par la parole, de reformuler, d'argumenter ou de réfuter (etc.). C'est aussi un message qui peut être une pensée, un savoir, une identité dans une langue maternelle ou étrangère. Dans la perspective linguistique, l'oral est un discours avec des normes de communication linguistique, alors que dans la perspective interactionnelle, l'oral c'est une conversation, un dialogue qui implique non seulement de se parler entre locuteurs mais aussi de s'écouter.

Ces diverses définitions de l'oral supposent donc une liste de compétences hétérogènes à acquérir pour être capable de communiquer avec les autres à l'oral. L'école est toujours en difficulté pour l'enseignement de l'oral, car quand il s'agit de développer des connaissances qui se construisent en dehors de l'école, les professeurs

sont souvent moins à même de le faire, ce qui est tout particulièrement vrai pour les apprentissages oraux. C'est aussi la raison pour laquelle les enseignants ont tendance à privilégier les tâches écrites au profit des tâches orales, qui sont moins faciles à contrôler, compte tenu de sa caractéristique évanescence ainsi que du poids des interactions extrascolaires, comme l'avouent nos informateurs :

Extrait 41

L: enfin / je ne pense pas que l'oral soit quelque chose qui s'apprend à l'école / puisqu'il s'agit d'une communication / je pense qu'il s'agit plutôt d'un apprentissage en interaction

(M. LI, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 42

M : pour moi / j'ai appris l'oral surtout pendant les dix mois d'échange en France / avant j'ai des cours d'oral / mais cela ne suffit pas du tout

(Mlle MA, 24 ans, Master, Université de Renmin, Beijing)

Nos informateurs ont tous ressenti l'insuffisance de l'enseignement de l'oral à l'école. Comme étudiants, ils ont tous les deux préféré l'apprentissage de celui-ci dans la communication réelle. La réalité est que la plupart des étudiants sinophones apprennent dans un environnement qui présente très peu d'occasions pour la pratique orale. Malgré le fait que l'oral n'est par nature pas facile à enseigner à l'école, l'enseignement scolaire de celui-ci constitue la source principale de l'apprentissage de l'oral pour les étudiants sinophones. Nous allons voir ensuite comment ce sujet difficile à enseigner est traité dans les universités chinoises en nous concentrant sur sa forme et son contenu.

5.2.2 La forme : les activités préférées

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie précédente, la classe de production orale n'est pas facile à organiser. Dans cette partie, nous exposerons la perception de nos informateurs sur la forme des cours de production orale.

a. Déclenchement avec authenticité et proximité

Tout comme une bonne contextualisation favorise un futur transfert en motivant les apprenants, un déclenchement adéquat facilite aussi la classe de production orale, en suscitant l'intérêt des apprenants.

Les données que nous avons récoltées sur les activités préférées par nos informateurs ont confirmé l'importance d'une telle étape. Des points communs pour cette démarche ont été trouvés :

Extrait 43

D : le prof nous invitait à regarder une vidéo / qui est sur de différentes scènes / par exemple aujourd'hui la scène de faire du shopping / demain de se déménager / des scènes dans la vie / puis il nous invitait à imiter ces scènes et créer des dialogues nous-mêmes pour jouer des rôles

((Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest, Sichuan)

Extrait 44

W: j'aime bien les cours de production orale / car c'est là qu'on a des interactions avec les profs / par exemple le sujet d'aujourd'hui est un film / alors on regarde le film ensemble / puis le prof nous donne des questions sur le contenu de ce film

(M. WU, 24 ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Dans les deux cas ci-dessus, les professeurs ont tous les deux eu recours à la vidéo dans le but de susciter la production orale de la part des étudiants. Pour le premier informateur, il s'agit de vidéos sur les situations typiques dans la vie réelle, qui sont utilisées comme matériel à imiter tandis que, pour le deuxième, les films sont présentés pour susciter des discussions. Pour ces deux activités, l'introduction du matériel sous forme de vidéo constitue donc la première étape du cours.

En fait, le matériel utilisé dans le cours d'oral est pris en considération par les différentes méthodes de l'enseignement des langues. Parmi celles-ci, la vidéo a été explicitement privilégiée par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Comme son nom l'indique, le principe de cette méthodologie est que « l'apprentissage d'une langue doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments "audio" et "visuel" facilitant cet apprentissage » (Cornaire, 1998 : 18). Par rapport aux méthodologies précédentes qui ignorent le contexte, le paraverbal et le comportement corporel dans la production orale, la méthodologie structuro-globale accorde une grande importance à la situation et au contexte. C'est aussi pour cette

raison que l'élément visuel a été ajouté aux dialogues audios proposés par la méthodologie audio-orale. Les vidéos, qui ont cet avantage de pouvoir fournir en même temps les informations verbales et les informations non verbales en présentant le contexte dans lequel se déroule le discours, sont donc privilégiées par la méthodologie SGAV.

Cela ne signifie cependant pas que nous pouvons utiliser n'importe quelle vidéo. Les propos des informateurs montrent que les vidéos préférées sont en relation avec la vie réelle.

Extrait 45

W: j'aime bien le débat / ces débats nous guident à faire attention aux actualités sociales / dans ce cours-là nous avons pas les deux côtés pour ou contre / le prof nous demande à discuter ensemble un sujet de l'actualité après avoir regardé des vidéos ou des documentaires sur ce sujet / moi je trouve que ces vidéos sont très intéressantes... et je sais qu'il y a un autre prof qui utilise les nouvelles pour ce cours / des nouvelles sur les actualités / il nous aide à les comprendre puis on en discute / ça c'est aussi pas mal

(Mlle WANG, 22 ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Que cela soit le film ou la vidéo sur les actualités, ils sont tous non artificiels, ce qui rapproche les apprenants de la communication réelle. De plus, la proximité de ces sujets (les scènes de la vie réelle, les actualités sociales) avec la vie réelle évite la difficulté de parler que pourraient rencontrer les apprenants face à un sujet éloigné. L'authenticité et la proximité constituent donc deux caractères à prendre en compte pour choisir une vidéo pour le déclenchement de la production orale.

Ceci confirme la théorie selon laquelle l'utilisation de matériel authentique favorise davantage le transfert.

b. Traitement avec gradation

À part le déclenchement avec un matériel authentique et proche, le traitement qui s'ensuit importe également. Dans cette partie, nous allons voir comment ce traitement a été fait dans le cadre des activités préférées par nos informateurs.

Extrait 46

puis le prof nous donne des questions sur le contenu de ce film / genre qui est le héros / c'est quoi l'histoire / qu'est-ce qui s'est passé dans ce film / tu y réponds puis le prof demande ton avis sur ce film / sur son sujet, sa fin ou la relation interpersonnelle dans ce film / fin / c'est un processus où on discute beaucoup
(M. WU, 24 ans, Master 2, Université de Furen, Taiwan)

D'après les propos de Wu, le traitement d'un film dans son cours de production orale a commencé par des questions comme « qui est le héros ? » « quelle est l'histoire ? » et s'est terminé par une discussion sur le film avec des questions comme « qu'est-ce qui s'est passé dans ce film ? », ce qui est révélateur d'une logique de gradation. On commence par les informations basiques et la compréhension des questions générales puis on passe aux détails et à la compréhension plus profonde. Enfin, cette démarche de compréhension a permis d'établir une discussion, ce qui était le but final. Ce que l'informateur suivant a dit a résumé bien ce traitement avec gradation.

Extrait 47

puis on commence par des questions générales / telles que le sujet / le personnage / ensuite des questions sur les détails de cette actualité / finalement notre avis sur ce fait / comme ça on le discute en se basant sur la compréhension
(Mlle MA, 24 ans, Master 2, Université de Renmin)

Ce traitement suivant une logique graduelle, qui va de l'information générale à l'information profonde en passant par l'information détaillée, est utilisé pour les activités orales, comme le résume Ma. Dans le cours de production orale, ces deux premières étapes ont non seulement comme fonction d'améliorer la compréhension des matériaux, mais aident aussi à former des idées dans la tête des apprenants et donc à produire une discussion profonde entre eux.

a. Tâche avec autonomie

Un autre phénomène qui mérite notre attention est un mot sur lequel ont insisté la plupart de nos informateurs quand ils parlent de leurs activités préférées :

Extrait 48

W: oui / mais nous avons en fait diverses activités / il y a une autre activité que j'aime bien / le sujet c'est de **concevoir toi-même** un hôtel / un hôtel sur un thème que tu aimes / puis tu fais un exposé sur ta conception devant tout le monde / pourquoi tu as choisi ce thème / il y a quoi dans ton hôtel / je me souviens bien que moi j'ai fait un

hôtel des animaux / je trouve que c'est vraiment intéressant / et parce que c'est quelque chose qui t'intéresse / tu peux en parler beaucoup / pas comme les autres sujets dont tu ne connais rien et le prof te force à en parler
(M. WU, 24 ans, Master 2, Université de Furen, Taiwan)

Qu'est-ce qui a transformé une activité de nature ordinaire en une activité intéressante aux yeux des étudiants ? Le fait de « concevoir toi-même ... / un thème que tu aimes », a insisté Wu. Ce qui laisse de l'autonomie aux étudiants et semble avoir cette magie de rendre ce qui est ennuyant en quelque chose de « mobilisant ».

Jusqu'ici les activités que nos informateurs ont aimées sont plutôt des activités s'inscrivant dans une approche communicative, où l'enseignant apprend aux élèves à communiquer en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux, comme s'ils étaient en société (activité de simulation). Les deux activités suivantes racontées par nos informateurs sont des activités conçues plutôt dans une perspective actionnelle.

Extrait 49

ah / nous avons aussi une autre activité intéressante / on est allé dans une exposition de peinture et le prof nous invite à choisir **nous-mêmes** / chacun un chef d'oeuvre qu'on aime pour qu'après quand on est retourné on puisse le décrire et on partage ce que nous avons ressenti avec les autres / pourquoi tu l'aimes / quelles sont les caractéristiques qui t'attirent / bref tu le présentes en utilisant **tes propres mots** / je le trouve vraiment chouette
(M. LI, 22 ans, bac3, Université de Furen, Taiwan)

L'activité mentionnée par Lin est une visite réelle d'une exposition de peinture. En décrivant cette activité, il a aussi insisté sur « choisir nous-mêmes » ainsi que sur utiliser « tes propres mots » comme Wu, ce qui indique une revendication d'autonomie. Si le fait de « choisir soi-même » permet la liberté de choix du sujet, le fait d'utiliser « ses propres mots » donne de l'autonomie à la création du discours et à la critique. Nous voyons donc que, dans ce projet, ce sont les élèves qui agissent avec autonomie.

Extrait 50

H : en janvier on organise une grande fête qui dure une semaine / où les étudiants de toutes les langues étrangères doivent produire une pièce de théâtre / et **c'est nous / les étudiants nous-mêmes qui préparons tout** / le texte / le maquillage / le costume / on doit chercher tout ça par nous-mêmes / mais en même temps les profs étrangers

ou natifs nous donnent aussi de l'aide / [...] c'était vraiment impressionnant / **les étudiants ont tous préparé eux-mêmes** / pendant trois ou même quatre mois
(M. Huang, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Si ce que Lin a évoqué n'est pas assez clair comme exemple d'autonomie, Huang a explicitement exprimé cette préférence d'autonomie à travers l'activité ci-dessus. Il s'agit d'une fête de théâtre, une activité qui se situe hors de la classe, mais qui a impressionné notre informateur. On peut remarquer que Huang a accentué plusieurs fois le fait que « c'est nous / les étudiants nous-mêmes qui préparons tout », révélateur de son sentiment d'accomplissement élevé par une telle activité qui donne une autonomie totale aux élèves en les induisant à « agir socialement en langue-culture étrangère ».

Cette autonomie a donc pour effet de donner du sens à l'apprentissage en mobilisant leur intérêt et en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre. De plus, le sentiment d'accomplissement et de satisfaction suscité à la fin de cette tâche renforce encore cet intérêt et donc ce désir d'apprendre, ce qui forme ainsi un cercle vertueux.

Nous sommes donc arrivés à la conclusion que, pour que la forme du cours de production orale soit préférée par les élèves, il faut faire attention au déclenchement, au traitement ainsi qu'à la tâche.

Le déclenchement au début du cours sert à attirer et à fixer l'attention des élèves. Les matériaux utilisés pendant le cours constitue donc un élément important à considérer. Ces activités attirent l'attention des élèves soit en stimulant leur créativité (comme l'activité de concevoir un hôtel sur un thème), soit en représentant des scènes dans leurs vies (comme l'activité de jeu de rôle), soit en les sensibilisant aux actualités ou aux sujets sociaux (comme des débats organisés autour d'une vidéo ou un documentaire). De plus, l'authenticité et la proximité sont deux caractéristiques qui contribuent à situer l'activité dans le domaine d'intérêt des élèves, qui peuvent ainsi susciter davantage leur parole.

Concernant le traitement qui s'ensuit, ce qui compte c'est une logique graduelle, car un traitement avec gradation laisse assez de temps non seulement pour la compréhension mais aussi pour formuler des avis approfondis.

Enfin, la plupart de nos informateurs ont insisté sur le fait qu'ils ont aimé quand ils ont réalisé une tâche « eux-mêmes » ou ont choisi un sujet « eux-mêmes ». Ainsi, l'autonomie donnée aux étudiants est un autre élément important pour qu'une activité soit préférée par les élèves car elle leur procure un sentiment d'accomplissement et de satisfaction, ce qui forme un cercle vertueux pour l'apprentissage de l'oral.

5.2.3 Le contenu : la similarité de situation

Dans la partie précédente, nous avons exposé la perception des apprenants sur la forme des cours de production orale en résumant les caractéristiques communes de leurs activités préférées. Dans cette partie, notre attention portera sur le contenu des cours de production orale.

Extrait 51

Z : alors pendant ces trois ans d'études / est-ce que tu as des cours préférés ou des cours non préférés ?

L : ... je n'aime pas ce qu'on a appris pendant les deux premières années / c'est toujours module par module / sujet par sujet / par exemple pour le sujet de la musique / si tu nous demandes qu'est-ce que tu aimes comme musique / tout le monde te répondra presque la même chose / car on ne connaît que ces réponses

Z : tu veux dire que les cours n'est pas riche en contenu ?

L : tout à fait / de plus / ce qu'on a appris / ce sont presque tous des phrases conventionnelles que tu ne vas jamais utiliser dans une vraie conversation / car c'est juste pour les examens ce n'est pas ce que tu veux vraiment exprimer

(Mlle LIN, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Lin a mentionné deux raisons pour laquelle elle n'aime pas les cours de production orale. Premièrement, c'est à cause de la pauvreté de contenu. Selon Lin, tout ce que l'on fait dans ces cours, c'est de suivre les quelques exemples donnés, on parle sans vraiment s'exprimer. De plus, elle pense que ces exemples sont assez conventionnels et que la modalité adoptée est souvent sujet par sujet. A chaque sujet correspondent quelques réponses fixées, ce qui est révélateur d'un autre problème, à savoir la

prédominance des termes conventionnels, que « tu ne vas jamais utiliser dans une vraie conversation ».

Extrait 52

H : pour moi le contenu de ces cours c'est vraiment ennuyant / même si la forme est bonne

Z : pourquoi

H : parce que / le contenu qu'on a appris / ce sont souvent la météo le shopping des clichés culturels / bref / ce qu'on a déjà dit depuis très longtemps

(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Extrait 53

L : je trouve que la pratique et le contenu dans notre cours sont loin d'être satisfaisants / car ce qu'on a appris / ce qu'on a pratiqué / est très formel et très conventionnel / on peut pas l'appliquer quand nous avons vraiment besoin de nous exprimer

(M. LIN, 22 ans, Bac +3, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Ce que ces deux informateurs ont dit recoupe les propos de Mlle LIN. En effet, ils ont tous montré une attitude défavorable envers le contenu de leur cours d'oral en critiquant ses sujets clichés et son style formel et conventionnel, qui ne convient pas pour une vraie conversation.

Selon le courant béhavioriste (voir chapitre 1.1.1), plus les tâches ont des éléments communs avec la situation d'apprentissage, plus le transfert est facile. Ainsi un rapprochement entre la situation d'apprentissage et la situation de la tâche favorise le transfert. Les similarités existantes entre les conditions d'apprentissage et celles du transfert sont donc un des facteurs clés pour le transfert. Cependant, il semble que, dans la pratique, le contenu des cours de production orale reste assez limité et conventionnel. Par conséquent, comme l'éprouvent ces trois informateurs, les apprenants ne « peuvent pas l'appliquer quand ils ont vraiment besoin de s'exprimer ». Pour favoriser le transfert, il est donc nécessaire d'enrichir le contenu de la classe de production orale et d'éviter les simples répétitions des termes clichés ou conventionnels dans la classe.

5.3 La prise de parole en classe : réserve

Selon ce que nos informateurs ont raconté, un autre point concernant les cours de production orale a retenu notre attention, à savoir la prise de parole. En fait, ils ont presque tous (sur 15 informateurs, 13 l'ont mentionné) avoué l'existence d'une hésitation ou d'une crainte à prendre la parole dans la classe.

Extrait 54

Z : tout à l'heure tu as dit que tu aimes ce cours donné par le prof assistant / parce que tu peux poser des questions que tu n'oses pas poser en cours / pourquoi tu n'oses pas le faire ?

H : je ne sais pas / peut-être c'est dans la nature des étudiants / nous avons peur des profs

(HUNAG Jingya, 23 ans, master, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 55

Z : est-ce que tu es active pour prendre la parole dans la classe ?

H : non / il faut dire qu'on est ce genre d'élève traditionnel / les étudiants asiatiques / on est timide / donc sauf sollicité par le prof / on ne prend normalement pas la parole

Z : pourquoi tu as dit les étudiants asiatiques sont traditionnels ?

H : au moins à Taiwan c'est comme ça / parce que dans notre système éducatif c'est comme ça / depuis qu'on était tout petit on est habitué à recevoir tout ce que le prof donne / il n'est pas question de contester le prof / de lui demander pourquoi c'est vrai ou c'est faux / et avec le temps on est habitué avec ce que le prof nous donne / on prend tout sans demander pourquoi

(M. HONG, 28 ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Dans sa réponse simple, Huang a mentionné le mot « nature » pour exprimer la raison pour laquelle elle a peur de son professeur. Pour elle, cette « peur » est parfois si forte qu'elle l'empêche de prendre la parole dans la classe même si Huang a des questions à poser. La réponse de Hong évoque une autre notion, à savoir « les étudiants traditionnels », qui est mentionnée pour expliquer le fait que la plupart des étudiants sinophones ne sont pas actifs pour prendre la parole dans la classe. Ces deux réponses étant représentatives, nous estimons que pour mieux comprendre cette « peur », il est nécessaire d'approfondir la question de la « nature » et la notion d'« étudiant traditionnel ».

Deux dictons chinois peuvent nous donner des indices pour mieux comprendre ces notions : « Celui qui enseigne un jour est considéré pour toujours comme père pour les

enseignés » et « Un élève excellent sort de la classe d'un enseignant sévère ». Ceci montre l'état supérieur de l'enseignant, qui est respecté par les élèves à la fois pédagogiquement et socialement. À ce sujet, les études faites par Bouvier (2003) ont confirmé cette relation enseignant-élève. Selon elle, c'est le respect et l'obéissance qui domine dans la relation enseignant-apprenant en Chine. Les apprenants sont censés être obéissants dans l'interaction avec leur professeur. Par conséquent, une prise de parole spontanée de la part des apprenants est plutôt mal vue, puisque cela peut être interprété comme l'expression d'un doute envers l'enseignant. Les étudiants sinophones se contentent donc de répondre aux sollicitations des professeurs, de « recevoir tout ce que le professeur donne sans demander pourquoi » comme dit Hong.

Au delà de leur relation avec leurs professeurs, la relation avec leurs camarades est aussi à prendre en considération quand les étudiants sinophones prennent la parole dans la classe.

Extrait 56

Z : est-ce que tu es une étudiante active dans la classe / est-ce que tu prends beaucoup la parole ?

H : oui / parce que j'ai déjà appris pendant deux ans le français avant d'entrer dans l'université / donc je sais répondre à des questions / mais j'ai aussi peur que si c'est toujours moi qui parle j'occuperai le temps des autres / donc je prends la parole / mais pas tout le temps / je fais attention à ne pas prendre trop la parole

(Mlle HUANG, 23 ans, master, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Huang, en tant qu'étudiante qui a deux ans de plus d'expérience dans l'apprentissage de cette langue, peut facilement répondre aux questions des professeurs, mais elle veille à ne pas le faire tout le temps même si elle a la bonne réponse, car elle ne veut pas « prendre le temps des autres ». Sa considération des autres camarades l'empêche de prendre la parole en classe. Pour elle, la classe est un lieu où tout le monde doit avoir le même accès et les mêmes occasions pour apprendre ; le temps dans la classe ne doit donc pas être monopolisé par quelques étudiants. Cette prise en considération des autres constitue donc une autre raison de la réserve concernant la prise de parole en classe.

Cependant, la relation enseignant-apprenant et la prise en compte des autres n'expliquent pas complètement ce phénomène de réserve.

Extrait 57

H: parce que dans notre culture tu ne dois jamais être le seul à se mettre en avant / c'est comme dans un dicton chez nous / ceux qui se font remarquer deviennent facilement la cible d'autrui⁷ / quand il y a seulement toi qui te mets en avant / tout le monde te regarde / à ce moment-là je pense qu'on croit que tu es quelqu'un qui aime bien attirer les regards des autres

Z : alors même si tu connais bien la réponse / tu vas hésiter pour répondre une question ?

H : oui / parfois quand tu hésites les autres ont déjà pris la parole / c'est toujours comme ça pour moi

Z : de quoi tu as peur ?

H : attirer trop de regards ou être trop remarqué

(M. HONG, 28 ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Ici Hong a répété les dires de Huang, il ne répond pas spontanément à la question des professeurs même s'il tient la bonne réponse, ce qui n'est pas un phénomène rare chez les apprenants sinophones. Comme dans ce dicton évoqué par Hong « ceux qui se font remarquer deviennent facilement la cible d'autrui », dans le système de valeurs chinoises, on n'apprécie pas l'action de se mettre en avant. Au lieu de faire cela et d'attirer le regard de tout le monde, on préfère rester en arrière et se mettre en avant seulement si on est sollicité par l'entourage. La raison pour laquelle Hong (ainsi que la grande majorité des étudiants sinophones) a peur de prendre la parole en classe réside dans le fait que cet acte n'est pas apprécié dans le système des valeurs chinoises.

Extrait 58

H : je pense qu'ici il s'agit de la psychologie sociale dans l'ensemble / si c'est toujours ces quelques étudiants qui prennent la parole / pour eux c'est en fait assez risqué / peut-être ils vont être blâmés pour toujours faire étalage de leur talent / cela peut s'aggraver jusqu'à être isolé par les autres / donc par peur de cela / même si je sais que je tiens la bonne réponse je ne réponds pas trop / cette tendance est très évidente au bac / pour des questions faciles c'est comme ça / car il n'y pas que toi qui connaît la réponse donc pourquoi c'est toi qui te fais remarquer / mais pour les questions difficiles quand tout le monde ne connaît pas la réponse si tu peux le répondre c'est en fait sauver la classe

(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

⁷ Traduit par l'auteur, la version originale est « 枪打出头鸟 », si nous le traduisons mot à mot c'est « On tire l'oiseau qui se met en avant. »

Sur ce sujet, un autre informateur, M. HUANG, semble avoir déjà une réflexion profonde. Ce qu'il a dit illustre mieux cette tendance psychologique. Il a divisé le cas de prise de parole en deux situations différentes, à savoir les questions faciles dont tout le monde connaît la réponse et les questions difficiles dont seulement quelques étudiants connaissent la réponse. Selon lui, le phénomène d'hésitation surgit surtout quand il s'agit d'une question simple, car « il n'y a pas que toi qui connaît la réponse donc pourquoi c'est toi qui te fais remarquer », le fait de toujours « faire étalage de ton talent » est assez risqué, car cela est un comportement qui mène à être isolé par les autres.

Nous voyons donc que la non-appréciation de « se mettre en avant » et de ceux qui « font toujours étalage de leur talent » dans le système de valeurs chinoises, constitue une autre raison qui empêche les apprenants à prendre la parole. Par peur d'être pris comme ce type de personne et donc d'être « ciblé » ou « isolé », les élèves hésitent avant de prendre la parole. Cette influence du jugement de valeur sur la prise de parole en public est davantage évidente si on met les deux systèmes de valeur en comparaison :

Extrait 59

H : merci / pour moi il s'agit vraiment de l'essence du concept de valeur / comme un dicton chez nous / ceux qui se font remarquer deviennent facilement la cible d'autrui / mais ici en Belgique / c'est totalement différent / tu dois prendre la parole pour te faire remarquer par le prof / et cette remarque de la part du prof pourrait t'aider à mieux apprendre / ou même à avoir de meilleures notes

(Mlle WANG, 22 ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 60

Z : dans la culture occidentale on est encouragé à prendre la parole / l'atmosphère sociale / les valeurs sont différents / y compris pour les petits enfants / la façon que les parents s'entendent avec eux / j'ai trouvé une chose très intéressante / ici sur la grande place il y a une clôture d'un mètre / mais beaucoup d'enfants marchent dessus / si c'est en Chine / les parents vont sûrement être inquiètes et blâmer leurs enfants d'être lutins / mais ici / j'ai vu pas mal de parents restent à côté / en bas / pour accompagner leurs enfants en les laissant à marcher là dessus / donc pour moi / cela révèle l'essence qu'ici les petits enfants sont encouragés à prendre des risques / ils peuvent essayer des choses non encouragées par notre système de valeur / ou des choses non conformées à notre système de valeur / le conformisme / ici le fait d'être conforme n'est pas si important

(Mlle ZHONG, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Ces deux informateurs, en tant qu'étudiants d'échange, ont tous les deux ressenti un choc culturel concernant la prise de parole. Ils ont remarqué pendant leurs études à l'étranger que la prise de parole est encouragée dans la classe et ont affirmé que, contrairement à chez eux, où la prise de parole est plutôt mal vue, ici il s'agit d'un système de valeurs totalement différent. Wang pense que dans la classe en Belgique, le fait de se faire remarquer, au lieu d'être un acte mal vu, est devenu une condition nécessaire pour mieux apprendre. Zhong a non seulement remarqué la différente attitude envers la prise de parole, mais aussi envers la prise de risque par les enfants. Selon elle, le fait que l'on « peut essayer des choses non encouragées par notre système de valeur » est surtout dû au fait qu'« ici le fait d'être conforme n'est pas si important ». A travers une telle comparaison, Zhong nous expose profondément la raison cachée derrière ce silence dans la classe : c'est le système de valeurs qui en est responsable, surtout le conformisme.

Ainsi, pour plusieurs raisons relatives à l'héritage historico-culturel et à la politique éducative, les apprenants sinophones ont développé des habitudes d'apprentissage et des habitudes socioculturelles qui leur sont propres. Le fait de se limiter à prendre la parole après les sollicitations des professeurs en est une, dans laquelle se jouent la relation enseignant- apprenant, la prise en considération de la collectivité, le refus de se mettre en avant ainsi que le conformisme.

Tout cela contribue au fait que les étudiants sinophones prennent en général très peu la parole en classe, ce qui est problématique pour un cours dont le but principal est de susciter la parole de la part des étudiants.

5.4 Conclusion

Dans ce chapitre qui porte sur les facteurs dans la formation, nous avons surtout étudié l'enseignement des temps du passé et de l'oral, pour lesquels le point focal a été mis sur le rôle de l'enseignant, sur ce qu'il peut faire ou ce à quoi il doit faire attention dans la formation en vue de favoriser le futur transfert.

Concernant l'enseignement des temps du passé, il est favorisé par les trois étapes de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Les performances de nos informateurs ont confirmé l'effet d'un tel processus. Quant au cours de production orale, l'attention portée sur la forme, le contenu ainsi que la psychologie des apprenants pourrait avoir une influence sur la motivation des apprenants à prendre la parole. Ainsi le démarrage d'une activité, l'utilisation de matériaux, la conception d'une tâche, le choix du contenu et la réserve possible de la part des élèves, sont des éléments à prendre en considération.

Nous attirons une dernière fois l'attention sur le rôle de l'enseignant, qui est particulier en Chine, comme l'avouent nos informateurs. Conformément à leur « nature », les étudiants sinophones adoptent une relation « traditionnelle » enseignant-apprenant, qui est plutôt le respect et l'obéissance de la part des apprenants envers les enseignants, « en adéquation avec le modèle culturel confucéen de 'l'organisation sociale patrilinéaire' » (Fred et Vasumathi, 2015 : 20) : l'enseignant est comme le père qui occupe une place hiérarchiquement supérieure et les élèves doivent obéir. « En Chine, le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant sont clairement séparés. L'enseignant est celui qui transmet les connaissances, ce qui induit crédibilité, autorité et responsabilité. L'enseignant chinois évite donc de changer de rôle, car le changement de rôle peut mettre en question son statut et son autorité. Il préfère garder de la distance » (Xia, 2010 :47).

CHAPITRE 6 ANALYSE DES FACTEURS INDIVIDUELS

Les facteurs individuels sont parmi tous les facteurs ceux les moins étudiés, comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique. Cependant, au cours de ces dernières années, l'attention portée à ces facteurs a connu une croissance importante, surtout concernant la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle. Dans ce chapitre, nous allons analyser l'influence des facteurs individuels sur la performance de nos informateurs, ce qui relève plutôt de l'analyse psychologique.

6.1 La motivation personnelle

La motivation personnelle est un facteur psychologique qui a une grande importance sur le transfert. Dans cette partie, nous investiguerons cette motivation en deux phases, à savoir celle avant la formation (l'envie d'acquérir les connaissances) et celle après la formation (l'envie de transférer / appliquer ces connaissances).

6.1.1 La motivation préformation

Pour les étudiants sinophones apprenant le français dans une université, le contexte didactique est délimité par le cadre institutionnel où les étudiants sont invités à suivre des cours, à passer des examens et à obtenir le diplôme en un temps limité. C'est dire

l'importance que revêt la motivation préformation dans l'enseignement/apprentissage de cette langue est non négligeable. Chez la plupart de nos informateurs, la motivation avant la formation de la langue française réside dans une représentation positive de cette langue ou dans un intérêt personnel envers celle-ci.

Extrait 61

M : les langues étrangères m'intéressent beaucoup quand j'étais petite jusqu'au lycée / et puis / quand je suis diplômée de mon lycée / j'ai décidé de choisir une langue à part l'anglais

...

M : je crois que le français est plus romantique que l'allemand / donc j'ai choisi le français

(Mlle MA, 24 ans, Master 2, Université de Renmin)

Extrait 62

Q : peut-être parce que j'aime la langue et j'aimerais choisir une langue comme ma spécialité

Z : et la première impression de cette langue ?

Q : romantique(rire) / évidemment

(Mlle QIU, 24 ans, Bac +4, Université Normal de Chine du Sud)

Ces deux extraits révèlent une représentation positive de la langue française : chez nos informateurs, le mot « romantique » est souvent évoqué en réponse à la question *quelle est la première impression de cette langue* ; ce qui a même donné comme un atout du français par rapport aux autres langues étrangères, comme affirme Ma, « le français est plus romantique que l'allemand ».

Un autre consensus parmi nos informateurs est un « intérêt pour la langue ». Nous voyons bien que Mademoiselle Ma et Qiu ont avoué toutes les deux qu'elles étaient intéressées par les langues étrangères « depuis que je suis petite jusqu'au lycée ». Dans le contexte chinois, la langue étrangère la plus répandue pendant cette période d'étude est en fait l'anglais. Une possibilité est qu'elle avait une bonne performance dans l'apprentissage de l'anglais et a voulu en tirer profit pour étudier une autre langue. Leur premier contact avec une langue étrangère étant avec la langue anglaise, leurs résultats dans l'étude de celle-ci influencent le choix de continuer ou non dans le domaine des

langues étrangères. Ainsi, elles se réfèrent non seulement à l'intérêt pour la langue, mais aussi à leur performance précédente dans l'apprentissage des langues étrangères.

Cependant, l'influence d'une représentation positive ou l'envie de tirer avantage d'une bonne performance dans l'apprentissage d'une langue apprise précédemment ne sont pas des motivations très fortes, en effet, pour la plupart de nos informateurs. Cette faible motivation est illustrée par les deux extraits suivants, où une autre raison est évoquée pour expliquer le choix de l'apprentissage du français :

Extrait 63

W : franchement je n'ai pas de motivation spéciale pour cette langue / en fait / à Taiwan tu dois passer un examen d'entrée pour continuer les études à l'université / et tu peux choisir des spécialités selon les notes obtenues / moi j'ai choisi six spécialités / le français c'est le dernier / et donc c'est un peu par hasard / par mes notes
(M. WU, 24 ans, Master 2, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 64

Z : depuis que je suis toute petite je suis décidée à apprendre une langue étrangère / car j'étais vraiment faible en mathématique / et je savais que pour les langues étrangères on a pas de cours de mathématique / puis pourquoi je n'ai pas choisi l'anglais / parce que j'ai déjà appris cette langue pendant 8 ans / ça devait être ennuyant si je continue / et parmi toutes les autres langues étrangères / j'ai choisi le français c'est parce que mes notes ne me donnent pas d'autres choix / donc c'est plutôt par hasard
(Mlle ZHONG, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Ces deux informateurs ont choisi, selon eux, le français *par hasard*. Pourtant nous pouvons trouver un élément en commun dans ce *hasard* : les notes qu'ils ont obtenues à l'examen d'entrée à l'université (le Gaokao) ont limité leur choix. Le choix du français résulte de la combinaison d'un élément objectif (les notes obtenues), d'une représentation positive (la seule chose qu'ils connaissent du français) et de l'intérêt personnel envers les langues (l'envie de transposer leur performance précédente en langue étrangère).

Mais ce n'est pas le cas pour tout le monde puisqu'il existe aussi des étudiants qui avaient déjà une connaissance de cette langue et se sont décidés à l'approfondir par intérêt pour celle-ci.

Extrait 65

W : j'aime cette langue / quand j'étais tout petit j'étais fasciné par le français / et j'ai déjà appris cette langue / j'ai déjà oublié la raison / mais je me souviens bien que j'ai acheté un tas de livres et j'ai appris moi-même cette langue / oui / je suis décidé depuis longtemps de choisir cette langue

(M. WENG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 66

H : c'est parce que quand j'étais toute petite il y avait un professeur d'anglais / elle nous a parlé du français en expliquant que c'est une langue intéressante / tous les mots sont soit masculin soit féminin / et je la trouve si intéressante / mais en fait je ne savais pas c'est quoi le français à ce moment-là / et après quand j'ai eu des vrais contacts avec cette langue / à travers les livres ou les films / je l'ai adoré et j'ai appris cette langue au lycée / pendant un an

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Ces deux informateurs sont tous les deux fascinés par cette langue, après des « vrais contacts ». L'intérêt qu'ils portent à cette langue est basé sur des connaissances et non sur une représentation. Nous avons comparé la production orale faite par Weng et Huang avec celle des autres informateurs qui ont aussi un niveau Bac + 4, mais qui n'ont pas fait preuve d'une motivation intrinsèque et aussi forte qu'eux. Voici les résultats :

Performance sur les temps du passé

Informateurs (Bac +4)	M. WENG	Mlle HUANG	M. LIN	Mlle WANG	Mlle LIN	Mlle ZHONG
Erreurs sur les temps du passé	4	6	9	10	13	18

Tableau 5 Performance sur les temps du passé des informateurs au Bac +4⁸

Un tel écart est assez marqué. Les deux informateurs qui ont une motivation préformation plus forte que les autres, ont une meilleure performance. Cependant, compte tenu du nombre important de facteurs qui peuvent avoir de l'influence, nous ne

⁸ Nous avons compté ces erreurs selon la transcription de leur production orale, par souci d'objectivité, nous avons demandé de l'aide de la part de deux natifs pour la correction, voir annexe 3.

pouvons pas, à travers une comparaison aussi simple, arriver à la conclusion que la motivation préformation est cruciale pour le transfert, mais nous pouvons au moins confirmer son influence sur le taux de transfert.

Nous pouvons dégager des réponses de nos informateurs que, pour la plupart des apprenants sinophones, les ressources de motivation préformation chez eux pourraient se résumer à : 1) une représentation positive sur la culture française 2) l'envie de transférer la bonne performance dans l'apprentissage précédent 3) les notes comme une condition objective.

6.1.2 La motivation de transfert

Tardif (1999) a affirmé que « pour que la transférabilité d'une tâche source à une tâche cible se produise, il faut que les élèves fassent preuve d'un haut degré de motivation à transférer » (Tardif, 1999 : 106). Cependant ce n'est pas le cas chez nos informateurs, car la plupart d'entre eux se contentent de se focaliser sur le contenu en ignorant ou en évitant le point difficile des temps du passé.

Extrait 67

H : en fait pour la production que j'ai faite tout à l'heure / j'ai fait plus attention que d'habitude / normalement je ne fais pas attention aux temps du passé

Z : alors tu ne penses pas que c'est important de les utiliser correctement ?

H : pour moi ça va / ce n'est pas si important si ça n'empêche pas de se faire comprendre

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 68

Z : tu ne penses pas qu'on doive utiliser correctement ces temps ?

L : pour moi / ça va / je suis encore un étudiant et je fais des efforts pour éviter des erreurs / mais utiliser correctement tous ces temps / peut-être quand je travaille je vais essayer de le faire / maintenant si je fais attention à tous ces temps / on doit trop m'attendre pour une phrase correcte

(M. LIN, 22 ans, Bac +3, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

La réalité est que la grande majorité de nos informateurs n'attachent pas beaucoup d'importance aux temps du passé. Pour eux, même s'il existe des erreurs concernant ces temps, ce n'est pas grave. Ils n'ont pas fait attention à ceux-ci et n'y pensent pas

quand ils parlent du passé. Ce phénomène atteint son maximum chez certains informateurs qui ignorent totalement l'imparfait en affirmant que l'« on parle très peu du passé ». Pour eux, le passé composé seul est suffisant pour s'exprimer dans le passé, donc ce n'est pas nécessaire de faire attention aux nuances ou à l'ensemble de ces temps. Par conséquent, la motivation de transfert chez eux est assez faible.

Extrait 69

D : je pense que quand on parle / on n'utilise pas beaucoup le passé / même dans une conversation quotidienne / on utilise rarement l'imparfait / et on parle très peu du passé

(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest / UCL, Sichuan)

Cependant, en fonction du temps d'apprentissage, les apprenants changent d'attitude envers ce point difficile. Nous avons remarqué que ceux qui ont appris cette langue pendant 3 ou 4 ans n'attachent pas d'importance à l'utilisation adéquate de ces temps et se contentent de se faire comprendre, même avec des erreurs. Mais ceux qui ont appris cette langue depuis plus longtemps commencent à faire attention aux nuances de ces temps du passé et au fait de parler correctement.

Extrait 70

Z : pensez-vous que c'est important d'utiliser correctement ces temps ou ce n'est pas grave de commettre des erreurs sur ça si on te comprend ?

D : pour moi c'est très important / imagine si tu as rencontré un étranger qui parle très bien le chinois et sans erreurs / tu seras impressionné par lui / alors même chose pour nous / si tu peux parler cette langue sans erreurs / un étranger sera émerveillé par toi / [...] tu gagnes du respect / de toute façon pour moi c'est important

(Mme DONG, 52 ans, Master et enseignant, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 71

Z : selon toi est-ce que ces erreurs de temps empêchent de se faire comprendre

H: je pense que non / parce qu'au moins le verbe c'est correct / c'est pour ça qu'on ose ne pas faire attention aux ces temps / même si ça pouvait être des phrases bizarres / mais on te comprendra à l'aide du verbe / on fera attention à quelque chose seulement quand on s'est rendu compte de nos erreurs / c'est le cas pour les temps du passé / tout le monde sait que divers choix existent mais se contente d'utiliser le passé composé / tu le sais / mais tu n'y réfléchis pas / car tu n'as pas envie de te faire face à ça / tu n'es pas motivé pour l'utiliser après avoir appris tous ces temps / alors pour moi il faut avoir cette réflexion et cette motivation pour bien utiliser ces temps

(M. HONG, 28 ans, doctorant, l'Université de Fu-Jen, Taiwan)

Ces deux informateurs ont appris la langue plus longtemps que les autres informateurs, et contrairement aux autres, ils sont motivés à bien utiliser les temps du passé. DONG rattache le fait de parler correctement cette langue à la perception que les autres pourraient porter sur elle. HONG a très bien analysé la raison pour laquelle on n'est pas motivé pour ce transfert : ces erreurs ne causent normalement pas d'incompréhension. Cependant, il insiste sur la réflexion à avoir sur ces temps.

D'une manière générale, la motivation de transfert chez nos informateurs n'est pas suffisante. Ils n'accordent pas assez d'importance sur ce point difficile et se contentent de rester dans le présent ou d'utiliser seulement le passé composé quand ils parlent du passé, même s'ils savent bien que cela engendre des erreurs. L'envie de transférer ces connaissances en production orale est assez faible chez nos informateurs.

6.2 Le sentiment d'efficacité personnel

Selon Albert Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle, qui est défini comme « la croyance des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (2003 : 15) constitue un facteur crucial de l'action humaine. Ce sentiment d'efficacité a aussi un rôle clé sur la performance scolaire, car « si une personne estime ne pas pouvoir produire des résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de le provoquer » (Lecomte, 2004 :60). Les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité personnelle réussissent mieux que ceux qui ont des doutes sur leur capacité personnelle.

Extrait 72

Z : est-ce que tu peux nous parler un peu de ton voyage en Italie ?

W : c'était tellement fatigant / parce que je suis arrivée / euh / aux Pays-Bas / le même jour / et après l'avion était retardé / je voudrais ... / et après je suis allée à l'aéroport / pardon je ne peux pas...

Z : ce n'est pas grave / avant de finir j'ai une question à te demander / pour toi / personnellement / est-ce que tu as de la confiance pour bien utiliser les temps du passé ?

W : je les déteste / quand tu m'as demandé de parler de quelque chose dans le passé...
/ je ne sais pas utiliser les temps du passé

Z : tu veux dire dès que je te donne la consigne de parler de quelque chose dans le passé / ton premier réflexe est que tu es incapable de le bien faire ?

W : je sais plus qu'est-ce que je peux parler / mais si tu me demandes de parler d'un voyage / je suis sûre que je peux le faire

Z : mais pour un voyage / tu vas aussi utiliser les temps du passé non ?

W : oui / mais à la pensée de ces temps de passé je sais plus quoi faire / je pense que je ne sais pas bien utiliser ces temps / personnellement

(Mlle WU, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

C'est un informateur qui n'a pas pu finir son discours sur la partie de production orale, à cause de son manque de confiance dans ses capacités, comme elle l'a admis après. Pour WU, le seul mot « passé » dans la consigne a suffi à la faire paniquer. Ce qui est intéressant c'est qu'après, nous lui avons demandé de raconter son voyage en changeant la consigne d' « un fait dans le passé » en « un voyage ». Bien que celui-ci soit aussi dans le passé, elle l'a fait d'une manière beaucoup plus facile que la première fois. Voici ce qu'elle a produit avant (W1) et après (W2) :

Extrait 73 (W1)

W : *je suis venue en Belgique depuis quelques mois et / euh... / 能不能给我一个, 我很不会 monologue*⁹

Z : *tu veux que je te pose des questions comme ça ?*

W : 对啊, 跟我聊天吧, 这样好点, 我没办法自己自己讲¹⁰

Z : *qu'est-ce qui t'est arrivé pendant le premier jour ?*

W : *quand je suis arrivée mon propriétaire m'a conduit à LLN parce que / euh / il avait peur que je vais être perdue / et après / je suis rentrée chez elle / on a fait la cuisine / et sa famille nous joindre / et j'ai / j'ai discuté la politique*

Z : *sur quel sujet ?*

W : *la politique en Belgique / et la culture / et la petite surprise que j'ai rencontrée ici / pq les gens ne... / ne...n'utilisent pas la parapluie / et / il y a pas de .../ euh / signe / je sais pas pourquoi les gens n'utilisent pas les signes sur la rue / .../ parce que le quartier qu'on a habité / et Perouet / c'était une petite ville / il n'y a pas beaucoup de gens / il y a pas de signe sur la rue / c'était très facile de ... / de être perdu / et nous avons parlé de ... / les choses quotidiennes*

Extrait 74 (W2)

⁹ Ce qui est dit en chinois, en français, c'est *est-ce que tu peux me donner un...je ne sais pas trop le monologue*

¹⁰ Ce qui est dit en chinois, en français, c'est *oui / juste bavarde avec moi / ça sera mieux / je ne peux pas parler comme ça / toute seule*

W : *c'était un jour très froid / on est arrivé au matin / et après mon propriétaire m'a téléphoné / et nous avons parlé le téléphone pendant trente minutes / parce qu'on ne pouvons pas écouter l'autre / l'un de l'autre / et après j'ai dit je voudrais aller au Gent à l'avance / et après on va se rencontrer / mais je suis perdue / donc / euh... / nous avons pas rencontré le jour-là / et après c'est l'autre jour / c'est... / je pense que c'est demain qu'on ferait notre rencontre / elle était une femme très vieux / mais très intelligente / elle m'a parlé de beaucoup beaucoup de chose dans sa vie / c'est très intéressant*

(Mlle WU, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Nous voyons bien que lors de la première production elle a beaucoup hésité (8 fois). Au tout début elle a même eu recours à l'interrogateur pour continuer sa production orale. Mais la deuxième fois, même s'il existe encore des erreurs, c'est un monologue spontané avec beaucoup moins d'hésitation (2 fois). Ce qui est révélateur de l'influence de son sentiment d'efficacité personnel sur le taux de transfert. Pour la même personne, seule une modification de consigne qui a évité de mentionner ce point difficile à transférer a permis d'améliorer la performance de celle-ci. Outre cet écart visible chez un même informateur, nous avons trouvé un autre phénomène qui confirme l'effet de ce sentiment d'efficacité personnel.

Extrait 75

L : *je sais pas trop / le visa / peut-être on va chercher la commune pour faire le visa / mais / parce que j'ai téléphoné l'ambassade de la Chine, mais il dit que ce n'est pas la chose qu'il est responsable*

L : ce n'est pas leur responsabilité ?

Z : est-ce que tu as dit *parce que j'ai téléphoné à l'ambassade de la Chine / il dit que*

L : oui / il dit que

...

L : je sais si j'ai utilisé il a dit que le reste de la phrase doit aussi se conjuguer et changer de temps / donc j'ai simplifié la phrase en utilisant directement *il dit que* au présent / dans la tête j'ai peur de trop de conjugaison

Z : donc pour toi c'est une sorte de surcharge

L : oui / je pense que la raison de tous ces problèmes c'est que même si je connais toutes ces règles / quand je parle je choisis la phrase la plus simple / alors des phrases comme ça où je sais ce que je dois utiliser, mais par peur de difficulté / je l'ai évité en simplifiant la phrase

(Mlle LIN, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Lin n'est pas la seule personne à admettre un tel choix. Pour les temps du passé, certains informateurs comme Lin ont tellement de réserve qu'ils ont choisi le présent ou d'autres formes simples même s'ils savent bien qu'un temps de passé s'impose. Ce qui est dû, selon eux, à la « peur de difficulté ». Une impression négative sur ces temps ainsi qu'un sentiment d'incapacité de les utiliser adéquatement les amènent à les éviter le plus possible, même quand ils sont conscients de la situation de passé.

Le sentiment d'efficacité influence donc le transfert d'une manière radicale : sans celui-ci l'apprenant n'essaie même pas de mobiliser les acquis par peur de résultats insatisfaisants. Comme par exemple nos informateurs qui paniquent au seul mot de « passé » ou qui évitent les temps du passé en se contentant de se faire comprendre même avec des erreurs possibles. Il s'impose donc de favoriser ce sentiment d'efficacité chez les apprenants.

6.3 La peur des erreurs : la notion de « face »

Pour finir ce chapitre sur les variables individuelles, nous allons présenter une autre notion intéressante : la « face », qui joue aussi un rôle dans le transfert des apprentissages en production orale. Elle désigne « la réputation et le prestige » (pas d'équivalent dans la culture occidentale) expliquant beaucoup de comportements auxquels les Occidentaux sont peu familiarisés. ZHENG Lihua (1995), sociolinguiste chinois, a tenté de clarifier la notion et la valeur de face chez les Chinois. D'après lui, la face « *correspond à une forme de contrainte ancrée dans la culture et elle constitue la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires* » (1995 : 30). Trois aspects constitutifs du concept de face sont distingués, à savoir la réputation morale, le prestige social et le sentiment personnel, ce qui est d'une importance essentielle dans la conduite des Chinois.

Extrait 76

L : si j'ai posé une bête question / je penserai que c'est une sorte de perte de face en public / donc je préfère réfléchir avant de poser la question / sinon je la poserai après le cours en privé

(Mlle LIN, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Extrait 77

D : en fait c'est la peur de perdre face... / si j'ai une question à demander au prof / je pense que c'est une sorte de perte de face / car pourquoi tout le monde le comprend et pour moi il faut quelques minutes de plus pour expliquer / normalement dans ce cas-là je préfère le résoudre après la classe en privé avec le prof ou par moi-même
(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest, Sichuan)

Extrait 78

W : je réfléchis souvent avant de prendre la parole / car j'ai peur de dire quelque chose de bête / mais parfois le tour de parole est déjà passé quand je suis prête à parler
(Mlle WANG, 22 ans, Bac +4, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Il semble que nos informateurs soient influencés par cette peur de perdre la « face », de dire quelque chose de « bête » en public. Ils réfléchissent souvent avant de poser une question ou de parler de quelques choses. Pour certains, le fait de demander plus d'explications en classe c'est déjà une sorte de perte de face ; tandis que d'autres préfèrent demander de l'aide après les cours, en privé. Ce qui manifeste que les apprenants sinophones accordent beaucoup d'importance aux regards des autres, ils préfèrent rester en silence plutôt que prendre le risque de parler par peur des erreurs.

Le sentiment de « face » génère donc « la peur de commettre des erreurs », puisque commettre des erreurs est une sorte de perte de face. Personne ne veut perdre sa « face » et cherche à ne pas commettre des fautes, tandis que la meilleure façon d'éviter une faute est la « prudence » -- mieux vaut ne rien faire que faire une erreur. C'est la raison pour laquelle les élèves chinois se voient souvent donner les étiquettes de « timide » ou « qui ne parle pas en cours ». C'est aussi pourquoi les apprenants sinophones tendent à suivre silencieusement les cours.

Extrait 79

H : euh... / nous les Chinois les Asiatiques les Japonais les Coréens / on prend le regard des autres au cœur / mais pour les Européens ce n'est pas le cas / il peut faire des choses vraiment bizarres selon nous / par exemple de monter sur la table ou de commencer soudain à danser / tout ça pour moi... / en tout cas je peux pas le faire / pour moi si je fais ça je pense que je perds la face
(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 80

Z : pour vous / en production orale / quelles sont les difficultés que nous les étudiants sinophones peuvent rencontrer ?

D : peut-être nous / on attache plus d'importance à la face / nous avons peur de commettre des erreurs / parfois la réaction d'un natif confère tes erreurs et tu n'oses plus avancer / parce que tu as peur de commettre des erreurs

(Mme Dong, 52 ans, Master et enseignant, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Nous pouvons en tout cas constater que les étudiants sinophones prennent de manière générale peu la parole dans la classe ou en public. La notion de « face » leur impose de réfléchir avant de prendre la parole, afin de ne pas poser une question qu'ils pourraient considérer après coup comme ridicule ou trop simple, *a fortiori* devant un enseignant ou en public. De plus, ils prêtent attention à la réaction des autres pour avoir un retour sur leur performance ; si cette réaction ne semble pas positive, ils n'osent plus avancer dans la conversation. La « face », en tant que variable individuelle, est donc importante pour les apprenants sinophones : pour qu'ils puissent entrer dans une communication et ainsi utiliser et transférer ce qu'ils ont acquis, il faut que leur « face » ne soit pas en risque.

6.4 Conclusion

La motivation personnelle, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la « face » sont des facteurs propres à l'individu et semblent avoir une influence sur la performance du transfert des apprentissages acquis. Les deux premiers sont relatifs à la psychologie personnelle, tandis que le dernier se situe au niveau socio-culturel.

Généralement les apprenants sinophones ont une représentation positive de la langue française, ce qui constitue une source de leur motivation préformation. Mais d'un autre côté, pour les étudiants sinophones qui sont géographiquement loin de cette langue, cette représentation pourrait être la seule connaissance qu'ils ont du français avant d'entamer la formation universitaire, ce qui suppose donc une motivation moins forte, non intrinsèque. De plus, l'envie de tirer avantage d'une bonne performance dans une langue étrangère précédemment acquise constitue une autre source de motivation préformation. Outre ces deux éléments, la grande majorité de nos informateurs ont

choisi cette langue en raison des notes obtenues à l'examen d'entrée à l'université, qui limitent leur choix. Très peu d'entre eux ont choisi cette langue en raison d'une connaissance profonde de la langue ou d'une fascination après de vrais contacts avec le français. Or ce sont ces informateurs qui ont les meilleures performances en production orale, ce qui est révélateur de l'influence d'une forte motivation préformation sur le transfert.

Si la motivation préformation est un facteur potentiel, ce qui n'est pas très facile à étudier, la motivation de transfert est, au contraire, directement liée à la performance de transfert. L'attitude qui consiste à esquiver ou éviter les temps du passé quand ils parlent du passé constitue une autre raison de ce faible taux de transfert des connaissances sur ces temps en production orale.

Concernant le sentiment d'efficacité personnelle, nous avons trouvé que celui-ci est assez bas chez les apprenants sinophones. Ce qui est inquiétant, puisqu'un manque de ce sentiment les empêche d'utiliser ces temps. Si l'apprenant n'a pas de confiance en ses connaissances ou sa capacité à bien utiliser ces temps, il les évite le plus possible malgré la conscience de la nécessité de ceux-ci, comme c'est le cas de nos informateurs. Ce sentiment constitue une variable clé à prendre en considération pour améliorer le transfert.

Par ailleurs, un autre phénomène socio-culturel chez les apprenants sinophones est aussi à prendre en considération -- l'attention particulièrement portée à la « face ». Dans le chapitre précédent, nous avons déjà analysé le fait que les étudiants sinophones ont tous des réserves à prendre la parole en classe, ce qui réduit déjà leurs occasions de pratiquer. Ici encore, par peur de commettre des erreurs et ainsi de perdre la « face », ils restent silencieux, ce qui est non favorable à la pratique et au transfert.

En conclusion, c'est l'ignorance et le manque de confiance qui domine dans l'attitude des apprenants sinophones. Ceci mérite notre attention car le côté psychologique est en lui-même difficile à contrôler et pourrait nuire gravement à la performance de transfert. À ce propos, Lecomte (2004) a proposé trois pistes pour faciliter le sentiment d'efficacité personnelle, à savoir la fixation des objectifs, le développement de l'intérêt

intrinsèque ainsi que l'offre des feedbacks appropriés. Dans le chapitre suivant, nous allons traiter de ce dernier point.

CHAPITRE 7 ANALYSE DES FACTEURS DANS L'ENVIRONNEMENT : FEEDBACK

La dernière dimension que nous allons aborder est la dimension la plus vaste. Comme nous l'avons déjà présenté dans la partie théorique (voir chapitre 2.2.2), ces facteurs peuvent se regrouper en trois sous-catégories, à savoir les variables structurelles, le climat-culture et le support social. Le climat-culture, qui indique la « favorabilité » de l'environnement envers le transfert, est au centre de ces facteurs. Il englobe deux aspects, à savoir les indices et les conséquences (feedback). C'est sur ce dernier que porte notre attention dans le présent chapitre.

7.1 Une insuffisance ressentie

Le feedback constitue un élément essentiel dans l'environnement, en particulier chez les apprenants sinophones. Comme illustré dans le chapitre précédent, les

étudiants sinophones prennent le regard et la réaction des autres comme référence pour l'image de soi et ils y accordent beaucoup d'importance pour ne pas être non conformistes. Le feedback leur sert, en tant que réaction d'autrui, d'outil essentiel pour se conformer aux règles.

Concernant le feedback sur l'erreur, différentes positions ont été prises depuis presque cinquante ans. Par exemple, dans les années 1950 et 1960 où prévalait le béhaviorisme, l'idée était de supprimer toutes les erreurs par un feedback instantané. Or, plus récemment, dans le cadre des théories interactionnelles, l'erreur est devenue traitable par un feedback provenant naturellement dans l'interaction. Quel que soit son effet sur les erreurs, la nécessité du feedback est incontestable. Cependant, la plupart de nos informateurs en ont ressenti un manque à ce sujet, alors qu'ils en reconnaissent le besoin.

Extrait 81

Z : et après la présentation ?

H: euh... / après c'est fini

Z : pas de feedback ?

H : si / mais plutôt sur le thème / pour la langue / même si j'en ai bien besoin / je sais que ce n'est pas réel de donner un feedback pour chacun

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 82

L : oui / mais dans la classe nous avons pas le temps de tout corriger / pour le cours de production orale / tu parles et le prof donne un commentaire dans l'ensemble / c'est tout / tu ne te rends jamais compte de tes erreurs / donc ici j'en profite

(M. LIN, 22 ans, Bac +3, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Les propos de ces deux étudiants montrent bien qu'ils ont ressenti une insuffisance de feedback par rapport à leur production orale. En effet, d'après notre analyse dans le chapitre précédent (voir chapitre 4.2.2), la majorité des étudiants sinophones ne bénéficie que de deux heures de cours de production orale par semaine. Ces deux heures sont à partager dans une classe d'une vingtaine de personnes, c'est-à-dire que chacune ne dispose que de quatre minutes au plus. Ce temps assez limité est aussi la raison pour laquelle les professeurs se contentent d'« un commentaire dans l'ensemble ». Un tel manque

de feedback est donc la conséquence du temps très limités dans leur vie universitaire.

Outre cette insuffisance de feedback dans la classe, nos informateurs ont aussi ressenti un manque de feedback de la part des natifs.

Extrait 83

H : j'aimerais bien qu'on me corrige / cependant personne ne le fait / surtout pour les natifs de mon âge / j'étais ici depuis longtemps, mais je ne sais même pas si j'ai fait des progrès / car je parle toujours comme ça avec les autres / même si j'ai commis des erreurs je ne le sais pas

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 84

D : mais il y a aussi des natifs qui ne nous corrigent pas et nous laissent parler comme ça / mais après quand j'ai entendu l'expression correcte qui n'est pas la même que la mienne / je sais tout de suite que j'ai commis des erreurs / et je serai perplexe pour n'avoir pas été corrigé depuis longtemps / donc je préfère être corrigée

(Mme Dong, 52 ans, Master et enseignant, Université de Fu-Jen, Taiwan)

L'attitude de ces deux informateurs révèle leur besoin du feedback pour être sûrs d'eux-mêmes. Un paradoxe se présente ici : alors que le fait d'être corrigé risque de menacer leur « face » (voir chapitre 6.3), le fait de ne pas être corrigé les met dans l'incertitude de leur production orale. Nous pouvons dégager des propos de nos informateurs qu'ils sont en attente du feedback de la part des natifs, pour une évaluation de leur propre progrès, à l'instar de Huang, ou pour s'en servir comme outil pour améliorer leur performance dans la production orale, comme Dong, qui est perplexe si ses erreurs « n'ont pas été corrigées depuis longtemps ».

Pour combler le manque de feedback dont ils ont vraiment besoin, certains de nos informateurs ont pris l'initiative de demander directement un feedback aux natifs.

Extrait 85

L : maintenant j'habite avec des Belges / je leur demande de me corriger le plus possible quand je parle / car une fois corrigé / tu l'oublieras plus

(M. LIN, 22 ans, bac3, Université Centrale de Taiwan, Taiwan)

Extrait 86

Z : ici tu es souvent corrigé par les autres ?

H : oui / car je leur ai dit qu'il faut me corriger

Z : est-ce que cela t'a aidé à améliorer ta performance à l'oral ?

H : oui / avec une amélioration évidente / parce qu'une fois corrigé par les autres
comme ça / face en face / tu auras une impression très profonde de ce qui est dit /
et la fois prochaine tu l'oublieras plus
(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Pour ceux qui ont pris cette décision, ils partagent le même avis sur l'effet d'un feedback de leur interlocuteur : une correction directe du natif aide, d'une manière efficace, à améliorer leur performance ; car une fois corrigé, « tu n'oublieras plus ».

En guise de conclusion, nos informateurs ont ressenti à la fois l'importance et l'insuffisance du feedback concernant les temps du passé, que ce soit sur leur production en classe ou sur leur interaction avec les natifs. Ce premier est dû à des limites objectives telles que le temps, tandis que ce dernier les pousse à demander spontanément un feedback aux interlocuteurs natifs, qui représente pour eux un moyen efficace de réduire leurs erreurs et d'améliorer leur performance à l'oral. Les apprenants sinophones sont donc un groupe conscient de leurs besoins de feedback, qui est un outil essentiel pour certains à l'amélioration du transfert. Pour finir, citons les propos de Huang, « le plus important / c'est le fait d'être corrigé / on a vraiment besoin de ça » ; les étudiants sinophones ont ressenti un tel manque et ont aussi fait des efforts pour y avoir plus d'accès.

Extrait 87

Z : alors si je te demande de résumer un peu ce qui importe pour améliorer cette situation / tu diras quoi ?

H : d'abord il faut faire attention à ces temps de passé / personnellement / puis je pense que c'est le besoin qui te pousse à apprendre / quand tu as besoin de parler correctement dans le passé tu y feras plus d'attention / et avec le temps je pense que ça ira / enfin mais le plus important / c'est le fait d'être corrigé / on a vraiment besoin de cela

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

7.2 La modalité de feedback

Leur besoin de feedback étant confirmé, nous abordons la modalité de feedback préférée par nos informateurs. En fait, comme ils l'ont avoué dans le quatrième chapitre, le transfert se ressent de la réserve envers la prise de parole, ou encore, dans le cinquième chapitre, de la peur de commettre des erreurs : car tous les deux leur

empêchent la pratique. Ainsi pour améliorer le transfert, la psychologie des apprenants n'est jamais à négliger, surtout pour le feedback sur les erreurs, ce qui selon Brown et Levinson (1987) est par nature un « face-threatening act ». Un mauvais feedback pourrait nuire à leur motivation de l'apprentissage de cette langue.

La spontanéité de nos informateurs à demander ce « face-threatening act » semble à première vue assez contradictoire avec ce qu'ils ont raconté sur la peur de perdre face. Néanmoins, si nous regardons de plus près ce qu'ils pensent de ce feedback dans un environnement francophone ou ce qu'ils entendent par la correction face à face, la contradiction devient compréhensible.

Extrait 88

Z : alors pour toi si tu as commis des erreurs cela nuit à ta motivation à prendre la parole ?

H : oui / mais là c'était avant / maintenant ça va pour moi / ici / en Belgique / ils sont des natifs / si j'ai commis des erreurs c'est normal / on est tolérant pour un étranger
(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Extrait 89

H : pour moi ça va / si j'ai été corrigé par un natif / je le trouve tout normal / car je suis une étrangère / il est un natif / c'est normal s'il connaît tout de la langue / c'est aussi normal si moi je commets des erreurs

(Mlle HUANG, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Leur acceptation de ce feedback plutôt négatif (sur leurs erreurs) sans le lier avec la perte de face s'explique avant tout par un environnement particulier et francophone, où ils ont pu rationaliser leurs erreurs avec les interlocuteurs naturellement plus aptes à utiliser la langue française. Ils se sont consolés du fait qu'il est « normal » de commettre des erreurs, car « on est tolérant pour un étranger » ou « c'est normal s'il connaît tout de la langue / c'est aussi normal si moi je commets des erreurs ».

Cependant, malgré cet effet consolateur, cette rationalisation ne veut pas dire que nos informateurs n'accordent plus d'importance à la modalité de feedback, qui s'inscrit dans leur attente commune.

Extrait 90

Z : alors pour vous / même si cela influe sur votre motivation de prendre la parole vous préférez être corrigée ?

D : oui / mais peut-être c'est parce que ce sont mes amis / on s'entend bien donc quand ils me corrigent je ne me sens pas blessée / ils me corrigent par gentillesse /

par exemple quand je dis il fait beau ou c'est beau pour le passé / ils ne me corrigent pas en disant que tu as commis une erreur ici il faut dire blabla / mais en répétant naturellement ce que j'ai dit / ah c'était beau / donc pour moi je préfère cette correction

(Mme Dong, 52 ans, Master et enseignant, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Extrait 91

W : oui / il ne dit pas que c'est faux / mais que nous pouvons dire comme ça ou encore comme ça / ou seulement répète ce que j'ai dit / mais reformulé / je dirais plutôt guider au lieu de corriger

(Mlle WU, 22 ans, Bac +4, Université de Fu-Jen, Taiwan)

Les propos de Dong révèlent deux conditions nécessaires à un feedback acceptable pour les étudiants sinophones, à savoir une relation amicale ainsi qu'une indication implicite (au lieu d'explicite) de l'erreur. Dans son cas, elle ne cache point son appréciation à la reprise de son ami qui choisit de ne pas lui signaler une erreur de manière explicite. Wu a aussi mis l'accent sur ce point. Pour lui, il vaut mieux ne pas mentionner des mots négatifs tels qu'*erreurs*, mais lui apprendre une expression préférable et correcte à travers la reformulation.

Le feedback que nos informateurs attendent est donc dépendant de certaines conditions : la relation qu'ils entretiennent avec ce *correcteur* et la manière de corriger. Par ailleurs, « guider au lieu de corriger » constitue l'essentiel de la modalité préférée, si nous empruntons les mots de Zhong :

Extrait 92

Z : pour moi / la meilleure façon de me corriger ce n'est pas de me donner tout directement la correction / mais de me guider vers ce sens / par exemple de me donner des indices

(Mlle ZHONG, 22 ans, Bac +4, Université Normale du Sud de la Chine, Canton)

Pour Zhong, « la meilleure façon de me corriger n'est pas de me donner tout directement la correction mais de me guider vers ce sens ». En fait, ce type de réaction envers les erreurs, appelée rétroaction corrective dans le domaine de l'enseignement, se compose de deux catégories, à savoir les *reformulations* et les *prompts* (Lyster et Ranta, 1997). Les premières relèvent de la correction explicite, comme Zhong a dit «de donner directement la correction », tandis que les deuxièmes désignent des méthodes

qui permettent l'élève à s'autocorriger. En général, les *prompts* l'emportent en termes d'efficacité car ils contribuent à des « apports plus durables ; contrairement aux reformulations qui ont tendance à être rapidement oubliées » (Kotulas, 2015 :120) ; comme l'a ressenti Zhong, c'est « la meilleure façon ».

Pour résumer, nous remarquons que, d'une part, la prise de conscience de l'importance et de l'insuffisance du feedback ont conduit nos informateurs à demander spontanément la correction sur leurs erreurs. D'autre part, pour diminuer le sentiment de « perdre la face » et rendre le feedback plus agréable, certaines conditions extérieures sont souhaitées telles qu'une relation amicale avec le correcteur, une correction implicite (à l'encontre d'une indication explicite) ou plus idéalement, une correction sous forme de « prompts » qui les poussent vers l'autocorrection. La modalité de feedback préférée par nos informateurs consiste plutôt en une indication implicite de l'erreur qui leur donne en même temps des pistes pour l'autocorrection.

7.3 L'enregistrement : une solution possible

Dans les deux parties précédentes, nous avons constaté une insuffisance du feedback ainsi que les paramètres à contrôler, ce qui nous a amené à la conclusion que plus le feedback suscite l'autocorrection, plus il favorise le transfert. Étant donné que le contrôle de tous ces paramètres lors des interactions (que ce soit entre les professeurs et les élèves ou entre les natifs et les élèves) est loin d'être facile à mettre en place dans les conditions réelles, nous proposons, en nous basant sur les résultats de la procédure think-aloud, l'enregistrement et la réécoute de la production orale comme solution à ce problème.

En effet, en tant qu'outil résistant au temps et à l'espace, surtout à la caractéristique évanescence de l'oral, le multimédia pourrait jouer un rôle dans le feedback sur la production orale. Selon une étude de Kotula (2015), l'enregistrement vidéo en classe s'est avéré efficace pour la correction des erreurs orales chez les étudiants. Dans cette recherche, Kotula a investigué un échantillon de 45 élèves en les filmant dans la classe de production orale, puis il a envoyé à chacun leur partie avec des annotations pour qu'ils puissent autocorriger les erreurs. Les résultats ont été satisfaisants. En ce qui

concerne notre recherche, nous avons enregistré au lieu de filmer la partie orale de nos informateurs, qui ont été ensuite invités à réécouter leur enregistrement et à réfléchir sur leur production. Nous présentons tout d'abord la perception de nos informateurs à propos d'un tel processus :

Extrait 93

H : c'est très intéressant de me faire écouter ce que j'ai dit moi-même / car normalement nous avons pas assez de temps pour réfléchir à ce qui a été dit par soi-même / on s'est rendu pas compte de nos erreurs / le seul appui est le feedback du prof ou des autres / mais cela ce n'est pas suffisant / pour le prof même s'il veut faire attention à tes erreurs il n'a pas assez de temps / tandis que pour les autres ils n'y font pas toujours attention...

(M. HUANG, 24 ans, Master 2, Université de Xiamen, Xiamen)

Extrait 94

D : ça me rappelle ce qu'on a fait dans le cours d'interprétation / nous avons chacun un ordinateur devant nous / le prof nous a donné une phrase en chinois et on l'a traduite en français / on enregistre ce qu'on a interprété puis on l'écoute ensemble / comme ça tu as un document concret à analyser / pour ce qui est de l'oral / c'est vraiment faisable

(Mlle DU, 23 ans, master, Université des nationalités du Sud-Ouest/ UCL, Sichuan)

Il est à signaler que, dans la production orale, l'accès difficile à un feedback trouve son origine dans la fluidité de l'oral, qui le rend souvent tardif. Comme Huang l'a dit : « nous n'avons pas assez de temps pour réfléchir à ce qui a été dit ». Un support concret en forme d'un enregistrement permet aux élèves de prendre du temps pour la réflexion et la correction des erreurs, lesquelles ont sinon tendance à être oubliées une fois la production terminée.

Dans le but de visualiser l'effet de la réécoute, nous allons présenter un tableau qui met en comparaison l'autocorrection de tous nos informateurs à la réécoute :

Informateur	Nombre d'erreurs	Nombre d'erreurs autocorrigés
Mlle DU	24	13
Mme DONG	2	1
M. HONG	6	4

Mlle HUANG	8	3
M. HUANG	0	0
M. LI	10	6
M. LIN	11	3
Mlle LIN	10	4
Mlle WANG	9	3
Mlle WU	4	1
M. WU	6	3
M. WENG	3	1
Mlle ZHONG	18	8
Total	111	50

Tableau 6 Nombres d’erreurs corrigées par les informateurs à la réécoute

Ce tableau montre que 50 erreurs sur un total de 111 ont été corrigées, soit 45%, preuve convaincante de l’effet positif de cette réécoute. De plus, si nous nous souvenons que les informateurs s’appuient entièrement sur eux-mêmes pour la correction en l’absence de tout système d’annotation, contrairement à la recherche de Kotula (2015), ces résultats semblent encore plus significatifs ; si l’on ajoute le système d’annotation, cela pourrait améliorer encore les résultats.

Par ailleurs, si nous analysons de près ce tableau, nous observons un autre phénomène intéressant : ceux qui ont fait le plus d’erreurs montrent la plus grande amélioration à la réécoute, à l’instar de Du et de Zhong. Nous avançons donc l’hypothèse suivante, à savoir que la réécoute favorise le plus les élèves d’un niveau débutant ou moins avancé. Mais ceci reste à confirmer, compte tenu du nombre limité de sujets.

Pour conclure, l’enregistrement s’annonce comme une remédiation possible pour s’affranchir de la limite temporelle, qui est une grande difficulté pour le feedback sur la production orale.

7.4 Conclusion

L'environnement est la dimension la plus hétérogène et comprend des variables diverses agissant sur la performance du transfert. Étant donné que, parmi toutes ces variables, le feedback est celle la plus évoquée par nos informateurs, notre attention a porté sur celle-ci dans ce chapitre.

Les étudiants sinophones, comme nous l'avons déjà analysé dans le chapitre cinq (réserve pour la prise de parole) et le chapitre six (peur de perdre face), accordent une plus grande importance aux regards et aux réactions des autres que leurs camarades européens, ce qui traduit un héritage socio-culturel qui cherche l'harmonie avec les autres et de l'ensemble. La réaction sur leur prestation, dite feedback, paraît indispensable pour les apprenants sinophones. Nos informateurs sont sensibles à l'importance et à l'insuffisance de feedback. Dans un environnement francophone, certains de nos informateurs ont même opté pour demander directement un feedback aux natifs pour combler ce manque.

Le feedback sur les erreurs est souvent un sujet délicat à traiter car il est par nature un "face threatening act". D'après ce que nos informateurs ont raconté, un feedback est mieux accepté si les erreurs sont indiquées d'une manière implicite, de préférence d'une manière qui les oriente vers l'autocorrection, car celle-ci surpasse une correction directe en termes d'efficacité et de stabilité.

Compte tenu de la demande d'avoir davantage de feedback ainsi que la préférence d'un feedback suscitant l'autocorrection, nous proposons l'enregistrement, qui permet de s'affranchir des limites objectives, comme remédiation possible. Dans cette optique, nous avons fait une expérience de réécoute dont les résultats ont été satisfaisantes : 45% des erreurs ont été corrigées par nos informateurs, preuve de la faisabilité et l'efficacité d'un tel processus.

En outre, il convient de mentionner que les réactions des enseignants aux performances des élèves sont prises en considération depuis l'intégration de l'analyse de l'enseignement dans le champ de recherche. La plus célèbre observation sur cette interaction est la FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) de Flanders (1966),

qui en distingue deux catégories, à savoir *l'influence indirecte* et *l'influence directe*. La première renvoie à la réaction qui *accepte les sentiments de l'élève, complimente ou encourage et accepte ou utilise les idées des élèves* ; tandis que la deuxième se rapporte à autre sorte de réaction qui *critique ou en appelle à son autorité, ses explications ou ses ordres*. Notre objet d'analyse, à savoir la rétroaction corrective, ne se concentre que sur la réaction envers les erreurs des apprenants. Cependant il mérite plus d'attention et exige un plus grand développement dans les études, vu que le feedback pèse directement sur la motivation (voir chapitre 6.4).

CONCLUSION GENERALE

Ce présent travail a pour objet les difficultés de transfert des apprentissages en production orale, et plus précisément, sur les temps du passé. Ce choix a découlé de notre constatation d'une insuffisance ressentie par les étudiants chinois par rapport à leur performance de production orale, malgré une durée d'apprentissage du français d'au moins trois ans en Chine et un niveau de B2-C1 au CECRL. Ainsi, l'objectif de notre recherche consiste à mettre en lumière les facteurs qui peuvent y jouer un rôle afin de proposer des pistes d'amélioration.

A la suite de la collecte et de l'analyse des données, nous avons distingué quatre difficultés principales que nos informateurs ont rencontrées, à savoir l'hésitation entre l'imparfait et le passé composé, entre les auxiliaires « *avoir* » et « *être* », le problème de l'ordre des mots (surtout dans le cas d'un adverbe ou d'un verbe prominal), sans oublier la rupture de passé (la conscience du passé vs un retour fréquent au présent lors de leur récit oral). La plupart de nos informateurs attribuent ces difficultés aux différences entre leur langue maternelle et la langue française. Cependant, à travers notre analyse, nous avons trouvé qu'il existe en fait une ressemblance des aspects entre ces deux langues, malgré le fait qu'elles appartiennent à deux familles de langues très

différentes, l'une flexionnelle et l'autre non flexionnelle. Un autre consensus chez nos informateurs sur cet échec de transfert est le manque de pratique, qui est non moins dû à l'inégalité de l'importance accordée à l'écrit et à l'oral qu'à la limite d'un environnement d'apprentissage non francophone.

Pour aborder la question centrale et comprendre les facteurs derrière ces obstacles, nous avons présenté les résultats selon trois axes, conformément aux trois dimensions proposées par Baldwin et Ford (1988).

Premièrement, sur le plan de la formation, les enseignants exercent une influence non négligeable dès le tout début en tant que support et étayage de ce futur transfert. Idéalement dans un cours ils doivent non seulement faire attention à l'aspect linguistique, mais aussi à l'aspect psychologique des étudiants. La conception d'un cours doit se faire en suivant des étapes favorisant le transfert (la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation) et en prenant des mesures pour que le cours se situe dans le champ d'intérêt des élèves et favorise la prise de parole des élèves.

Deuxièmement, sur le plan individuel, nous avons remarqué que la motivation préformation ainsi que la motivation de transfert constituent deux éléments qui influencent la performance de nos informateurs. Pourtant la motivation de transfert est très bas chez nos informateurs. Un autre fait inquiétant est que leur sentiment d'efficacité personnel envers les temps du passé est si bas que lorsqu'ils parlent du passé, ils ne les emploient pas ou les évitent en utilisant une manière détournée.

Enfin, sur le plan du feedback, nos informateurs ont tous exprimé une envie d'intégrer ce facteur essentiel dans leur environnement de l'apprentissage. Aussi important soit-il, un feedback efficace et instantané est malheureusement hors de leur portée. Pour combler ce manque, l'enregistrement est proposé comme une solution possible.

Au regard de ces facteurs constatés, nous aimerions donc donner quelques conseils, dans l'espoir de fournir des pistes d'amélioration pour augmenter le faible taux de transfert des apprentissages en production orale.

Concernant l'aspect linguistique, la priorité est de former chez les élèves une capacité de réfléchir sur les ressemblances profondes entre ces deux langues à travers

des comparaisons, au lieu d'insister uniquement sur leur écart formel. Le transfert pourrait être plus aisé si les étudiants étaient conscients des points communs de l'aspect entre ces deux langues au lieu du décalage en apparence infranchissable. Par ailleurs, une attention devrait être donnée à l'écart entre l'écrit et l'oral, entre la compréhension et la production. Des efforts sont nécessaires pour mettre un terme à la préférence de l'écrit et de la compréhension au détriment de l'oral et de la production.

Dans l'enseignement concret, l'exigence est de mettre en oeuvre un processus qui correspond au dynamisme du transfert. Il sera accompagné d'une pratique régulière et d'un retour fréquent sur cette pratique, sans ignorer ni la contextualisation ni la décontextualisation. Au sujet des dispositifs du cours, sont à privilégier des activités d'une utilité réelle qui permettent aux étudiants d'avoir une plus grande autonomie et un plus fort intérêt en adoptant un déclenchement avec proximité du sujet choisi en relation avec la vie réelle des étudiants et un traitement avec gradation. Par ailleurs, pour le feedback des erreurs linguistiques, qui est important mais insuffisant, l'utilisation de matériaux (enregistrement ou vidéo) pour permettre l'autocorrection des apprenants est conseillée pour combler ce manque actuel.

Quant à l'aspect psychologique, il concerne plutôt la motivation envers l'apprentissage et le transfert, d'une part, et l'estime de soi ainsi que l'attitude face à la prise de parole, d'autre part. L'impact de ces facteurs psychologiques sur le résultat du transfert a déjà été évoqué dans notre étude. Il est donc conseillé de fournir dans l'apprentissage, au-delà des accompagnements linguistiques, des accompagnements psychologiques pour favoriser la prise de parole et optimiser le sentiment d'efficacité ainsi que la motivation au transfert chez les apprenants.

Le rôle pertinent de l'enseignant au cours des activités pédagogiques se situe, depuis longtemps, au centre des recherches pédagogiques. Dabène (1984) a distingué trois fonctions majeures de l'enseignant, qui est un « informateur du savoir ou donneur d'informations », un « animateur des activités didactiques » dans la gestion de classe ainsi qu'un « évaluateur didactique et sommatif ». Ces fonctions principales de vecteur, d'animateur et d'évaluateur ont été confirmées dans notre recherche, puisqu'elles pourraient avoir un effet sur la finalisation du futur transfert. S'ils sont bien

maniés, les deux premiers rôles, qui s'inscrivent au cœur de l'activité pédagogique, sont susceptibles de contrebalancer le faible taux de transfert, tandis que le rôle évaluatif répond aussi à l'attente des apprenants en ce qui concerne leur demande de retour sur leurs performances orales.

Cependant, ceci nous oblige aussi à prendre en considération la psychologie des étudiants. Outre les trois fonctions citées ci-dessus, le professeur a aussi un rôle d'accompagnement psychologique. A notre regret, celui-ci n'est pas suffisamment traité dans notre étude et demande donc à être développé dans de futures recherches.

En conclusion, cette recherche a, en sa qualité de premier essai de l'auteur dans la direction des recherches qualitatives, des limites au niveau linguistique ainsi que méthodologique. Notre échantillon, malgré un accent mis sur la diversité, ne suffit pas pour formuler une réponse exhaustive à la problématique, phénomène complexe en lui-même. Pourtant, pour ce modeste essai, nous avons fait de notre mieux pour obtenir des données objectives et pour les interpréter à l'aide d'un cadre bien développé et nous espérons pouvoir en atténuer les insuffisances éventuelles.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
2. Barth B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Éditions Retz.
3. Barth, B. M. (2004). « Le transfert des connaissances : quels présupposés ? quelles implications pédagogiques ? ». Dans A. Presseau & M. Frenay, *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 269-283.
4. Bouvier, B. (2003). « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». Dans *Études de linguistique appliquée*, 4 (n° 132), p. 399-414.
5. Bracke, D. (1998). « Vers un modèle dynamique du transfert : les contraintes à respecter ». Dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV (2), p. 235-266.
6. Brown, P. & Levinson, S- C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
7. Chen Yuchun. (2003). *L'Enseignement du français langue étrangère à Taiwan Analyse linguistique et praxéologique*. LLN, thèse inédite. Promotrice : Silvia Lucchini.
8. Colles L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

9. Colletta, J.- M. (2002). « L'oral, c'est quoi ? » Dans *Cahiers pédagogiques*, 400, p.38-58.
10. Cladette, C. & Claude, G. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
11. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
12. Dabène. L. (1984). *Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère, les échanges langagiers en classe de langue*. Ellug : Université Grenoble.
13. Devos, C. & Dumay, X. (2006). « Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature ». Dans *Savoirs*, 3 (n° 12), p. 9-46.
14. De Both-Diez, A.- M. (1985). « L'aspect et ses implications dans le fonctionnement de l'imparfait, du passé simple et du passé composé au niveau textuel ». Dans *Langue française*, 67, p. 5-22.
15. Dervin, F. & Badrinathan, V. (2015). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Ouvrage de référence sur l'éducation*. Editions EME.
16. Frenay, M. (1996). « Le transfert des apprentissages ». Dans E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck, p.37-56.
17. Frenay, M. & Bédard, D. (2011). « Chapitre 8. *Le transfert des apprentissages* ». Dans *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 125-137.
18. Galand, B. & Vanlede, M. (2004). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». Dans *Savoirs*, hors série, 5, p. 91-116.
19. Grossman, R. & Salas, E. (2011). « The transfer of training: what really matters ». *International Journal of Training and Development*.
20. Kim, J. O. (2002). « Analyse des valeurs du passé composé et de l'imparfait par des apprenants coréens ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2, p. 169-179.
21. Kotula, K. (2015). « Les enregistrements de vidéo en classe de langue- vers une nouvelle approche de la correction des erreurs orales? » Dans *Romanica Cracoviensia*, 15, p. 119-132.
22. Laparra, M. (2008). « L'oral, un enseignement impossible ? » Dans *Pratiques*, 137-138, p.117-134.

23. Lecomte, J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». *Savoirs*, 5, p. 59-90.
24. Lightbown, P. & Spadar, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press.
25. Lyster, R. & Ranta, L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms ». Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1, p. 37–66.
26. Nemati, A. (2010). « Active and Passive Vocabulary Knowledge: The Effect of Years of Instruction ». Dans *The Asian EFL Journal Quarterly March*. 12 (1), p. 30-46.
27. Penneman, J. & Vidick, C. (2013). *Comment favoriser le transfert des règles d'accord des participes passés en production textuelle ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de troisième secondaire ?* Mémoire de master inédit. Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
28. Perrenoud, P. (2002). « Mobiliser les savoirs ». Dans *Les cahiers pédagogiques* 408, p.39-40.
29. Piaget, J. et coll. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PU.
30. Presseau, A. (2000). « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), p. 515-544.
31. Presseau, A. et Frenay, M. (dir.) (2004b). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
32. Renaud, K. & Guillemette, F. & Leblanc, C. (2015). « Le soutien au transfert des apprentissage ». Dans *Formation à la pédagogie en enseignement supérieur UQTR*.
33. Reed, S. (1999) *Cognition Théories et applications*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
34. Robert, J.M. (2009) *Manières d'apprendre, Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE.
35. Russel, J. F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Canada: Guerin.
36. Stoean, C.-Ș. (2006). « La méthode traditionnelle ». *Dialogos*, 6.

37. Tardif, J. & Presseau, A. (1998). « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages ». *Vie pédagogique*, 108, p. 39-44.
38. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
39. Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
40. Vallat, C. (2011). « Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois ». *Synergie Chine*, 6, p.195-210.
41. Xia Min. (2010). *Attractivité, territoires et langues étrangères en Chine : le cas du français. Enquête auprès d'étudiants de Shanghai et de Hefei*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. Sous la direction de Gisèle Holtzer.
42. Zheng, Lihua (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. Paris : l'Harmattan.