

ORTHOGRAPHER LE FRANÇAIS QUAND ON EST UN LOCUTEUR DE CHINOIS

2.1. Entrer dans une langue étrangère : trois déterminants de l'apprentissage

Dans les orthographe alphabétiques, l'apprentissage dépend de la conjonction de trois éléments : le développement de l'apprenant, le système linguistique particulier et l'instruction dispensée. Cependant, l'acquisition de l'orthographe française présente des particularités quand on est un locuteur chinois, dont la langue maternelle est une langue syllabique.

2.1.1. Le développement de l'apprenant : apprendre le français comme langue étrangère

L'apprentissage d'une langue dépend tout d'abord du développement de l'apprenant. Pour apprendre une langue, l'apprenant doit acquérir des habitudes verbales, mais ces données linguistiques ne sont pas le facteur déterminant de l'apprentissage. Ce qui importe, c'est « le matériau linguistique mis à la disposition de l'apprenant et contrôlé par celui-ci sous l'effet d'un programme interne » (Gaonac'h, 2004 : 124). Ce programme interne conduit à une progression construite par l'apprenant lui-même.

2.1.1.1. Interlangue

Remarquons que le programme interne pose des problèmes particuliers s'il s'agit de l'apprenant d'une langue étrangère. Signalons ici la notion des dialectes idiosyncrasiques² des apprenants de langue étrangère, évoquée par Corder (1980). Ces

² Corder définit la notion de dialectes idiosyncrasiques en les distinguant avec des dialectes sociaux. Les dialectes sociaux sont les dialectes qui constituent la langue d'une communauté, alors que les dialectes idiosyncrasiques comprennent des règles qui sont particulières à un individu et qui ne sont pas interprétables de manière évidente par la connaissance des dialectes sociaux. Selon Corder, les dialectes idiosyncrasiques se répartissent en quatre catégories : le langage poétique, le discours des aphasiques, le langage de l'enfant qui apprend sa langue maternelle,

dialectes sont par nature instables, puisqu'ils sont liés à « des étapes transitoires dont la destinée est d'être remise en cause par la confrontation à la réalité linguistique » (Gaonac'h, 2004 : 125). Les dialectes idiosyncrasiques partagent certains traits de deux dialectes sociaux, ou de deux langues, et au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce sont les traits du système de la langue maternelle des apprenants, et ceux du système de la langue-cible. Aussi Corder n'exclut-il pas le rôle possible des interférences dans le développement d'un système transitoire. Celui-ci se compose de trois sous-systèmes (Gaonac'h, 2004 : 125) :

- Une partie du système de la langue maternelle ;
- Une partie du système de la langue-cible ;
- Un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique du dialecte idiosyncrasique constitué à un moment donné.

Les notions introduites par Corder sont développées par d'autres chercheurs sous différents vocables, notamment l'« interlangue » (Selinker, 1972). L'interlangue est définie, selon Selinker, comme « un système linguistique productif par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère » (Rosen & Porquier, 2003). Ce système linguistique séparé n'est jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère³ et il est susceptible de se fossiliser⁴. Signalons que la formation de ce système résulte de la mise en œuvre

et celui des apprenants de langue étrangère.

³ Selinker considère que très peu d'adultes réussissent véritablement l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceux-ci (5%) réactivent une structure linguistique latente qui est identique à celle qui préside à l'acquisition de la langue maternelle. Le reste (95%) active une structure psychologique latente lorsqu'ils tentent de traiter une langue pour l'apprentissage. Dans ce cas, un véritable apprentissage est en fait impossible, car l'objectif ici est de forger une compétence formelle, explicite et complète de la langue : d'une part parce qu'une compétence ne s'enseigne pas, d'autre part parce qu'un tel apprentissage ne peut en fait porter que sur une norme particulière de la langue et non sur ses aspects diversifiés et mouvants (Gaonac'h, 2004 : 126).

⁴ Selon Selinker, l'interlangue est figée si ses stratégies de communication induisent l'apprenant à penser qu'il connaît suffisamment le système de la langue-cible pour communiquer. Ce phénomène peut se produire au niveau individuel ou au niveau d'un groupe social (Gaonac'h, 2004 : 127).

d'un certain nombre de processus, qui constitue la structure psychologique latente : transfert d'éléments de la langue maternelle, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de communication et surgénéralisation des règles de la langue-cible (Gaonac'h, 2004 : 127).

Notons également une des hypothèses liée fortement à la notion d'interlangue. C'est l'existence possible d'une théorie commune qui peut rendre compte à la fois des acquisitions en langue maternelle et en langue seconde. On pourrait même dire qu'il existe un dispositif inné d'acquisition. Les chercheurs proposent une interprétation génétique des acquisitions en langue étrangère en montrant l'existence d'une cohérence entre l'apprentissage de l'enfant ou de l'adulte en langue seconde et celui de l'enfant en langue maternelle (voir par exemple, Bailey, Madden & Krashen, 1974 ; Dulay & Burt, 1974 ; Krashen, Sferlazza, Feldman & Fathman, 1976). Cependant, l'explication génétique de l'acquisition d'une langue étrangère est remise en cause si l'on tient compte du rôle des situations d'acquisition. Selon les défenseurs de ce point de vue (voir par exemple, Selinker, Swain & Dumas, 1975 ; Taylor, 1974 ; Hakuta & Cancino, 1977), la nature du développement linguistique dépend du contexte d'acquisition, et ce contexte n'est pas figé : « Il dépend lui-même des acquisitions linguistiques réalisées, puisque celles-ci modifient l'usage de chacune des langues par l'apprenant, le statut qu'il leur attribue, bref le type de contact entretenu entre les deux langues du point de vue de l'apprenant lui-même » (Gaonac'h, 2004 : 137).

De surcroît, le rôle de l'âge des apprenants fait aussi partie des débats entre psychologues : certaines recherches (voir par exemple, Dulay & Burt, 1974 ; Krashen, Sferlazza, Feldman & Fathman, 1976) laissent penser que les interférences dues à la langue maternelle seraient plus fortes chez les adultes que chez les enfants, et que généralement, l'apprentissage d'une langue étrangère serait d'autant plus difficile qu'on est plus âgé. Cependant, d'autres chercheurs conduisent à l'effet facilitateur de l'âge (voir par exemple, Fathman, 1975 ; Olson & Samuels, 1973 ; Ervin-Tripp, 1974).

2.1.1.2. Hypothèses générales sur les processus de l'acquisition d'une langue étrangère

A partir de l'analyse des recherches qui précède, Gaonac'h propose certaines hypothèses générales sur les processus qui seraient mis en œuvre dans les situations d'acquisition d'une langue étrangère : « la nature des tâches liées à l'acquisition serait un déterminant essentiel des fonctionnements cognitifs sous-jacents. Elles portent sur la multiplicité des processus d'acquisition, et sur les caractéristiques des stratégies qui en contrôlent la gestion » (2004 : 144).

Il s'ensuit que l'acquisition des langues étrangères dépend à la fois des connaissances linguistiques que possèdent les apprenants et de la façon dont ils utilisent effectivement ces connaissances. Basées sur le traitement de l'information fournie par les données de la perception, les représentations des connaissances, qui sont stockées en mémoire, s'accroissent, se modifient et évoluent. Dans l'apprentissage de la langue étrangère, les connaissances linguistiques nécessaires à chaque compétence en langue étrangère sont « accumulées, codées et mises en mémoire de façon à être utilisées dans les traitements langagiers différents correspondant à chacune des compétences » (Barbé, 2005). Pour la mise en œuvre, cette analyse des connaissances linguistiques est indissolublement liée avec une autre composante procédurale, qui est le contrôle des traitements langagiers, qui remplit trois fonctions principales (Barbé, 2005) : sélection, intégration et prise en compte des contraintes en temps réel.

Ces deux composantes sont interdépendantes, mais chacune d'elles joue un rôle spécifique dans des aspects différents des processus d'apprentissage et de traitement du langage. Autrement dit, « chaque utilisation spécifique du langage (conversation, lecture, etc.) nécessite un niveau de compétence différent dans chacune des composantes procédurales. Chaque apprenant possède un niveau de maîtrise spécifique pour chacune de ces composantes. Une tâche ne peut être réalisée que dans des conditions où les contraintes de traitement ne dépassent aucun de ces deux niveaux » (Barbé, 2005).

Pour réaliser des progrès dans l'apprentissage du langage, l'apprenant doit développer ces compétences de manière délibérée et précise. Notons également que la performance des apprenants sur ces compétences est fragile, et que leur acquisition ne se maintient que si elles sont régulièrement exercées. Et une maîtrise suffisante de chacune de ces deux compétences procédurales permet de renforcer leur automatisation, qui pourra conduire à des réalisations langagières satisfaisantes ayant des différents objectifs.

Pour une production écrite, qui impose un « recours constant à des stratégies attentionnelles d'utilisation de connaissances lexicales et de règles syntaxiques » (Barbé, 2005), les connaissances linguistiques, la compétence d'analyse de ces connaissances ainsi que la compétence de contrôle des traitement langagiers et l'exercice de cette compétence seraient dans ce cas absolument nécessaires.

2.1.2. Le système linguistique particulier : les propriétés du système français

Pour fonctionner, toute orthographe fait appel à « des lois qui en allègent la maîtrise et l'utilisation » (Jaffré, 2005). Pour être facile à apprendre, l'orthographe doit être aussi proche que possible de la notation des sons d'une langue ; pour être utile, elle doit donner accès au sens en tenant compte de sa structure lexicale et grammaticale. En l'occurrence, comme nous l'avons dit plus haut, toute orthographe est un compromis entre phonographie et sémiographie.

2.1.2.1. Versant phonographique

Malgré sa réelle complexité, l'orthographe française présente des similitudes avec d'autres orthographe alphabétiques au niveau phonographique. Si la phonographie réside dans la correspondance entre unité phonique et unité graphique, la biunivocité (chaque phonème correspond à un graphème et un seul, et réciproquement) est un critère de référence. Bien que l'orthographe française soit évidemment éloignée de cet idéal, elle est plus régulière que celle de l'anglais et occupe donc une position

intermédiaire, entre l'anglais et d'autres orthographe plus régulières, comme celle de l'italien et de l'espagnol. Et cet écart à la biunivocité entraîne une complexification des relations phonographiques à l'orthographe française, c'est la polyvalence graphique, ce qui veut dire qu'un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et inversement. De ce fait, quantité de dysfonctionnements se présentent, et ils brouillent fortement la relation entre compétences orthographiques et compétences phonographiques⁵. Cependant, il est imprudent de conclure que l'orthographe du français se caractérise par une exception phonographique. Bien qu'elle soit fort éloignée de la biunivocité, elle n'est pas la seule dans ce cas. L'orthographe de l'anglais présente en effet une polyvalence graphique plus importante que celle du français. Si l'on quitte la famille alphabétique et compare l'orthographe du français à celle du japonais ou du chinois, le phénomène apparaît plus nettement.

2.1.2.2. Versant sémiographique

En revanche, le versant sémiographique de l'orthographe du français présente la plus grande spécificité, surtout en ce qui concerne les relations entre l'écrit et la morphologie. En Europe, l'orthographe du français est sans doute celle où « le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (morphographie) est le plus important » (Jaffré, 2005).

La notion de variation morphographique est considérée comme un excellent indicateur du degré de difficulté d'une orthographe. Quand cette variation est minimale, les mots ou leurs équivalents se manifestent sous des formes graphiques stables, et la maîtrise de l'orthographe implique que l'on gère ces formes stables en les agencant selon les lois de la syntaxe. C'est en général ce qui se passe pour le chinois.

Quand cette variation est importante, la maîtrise de l'orthographe réside dans la

⁵ Il est évident que la maîtrise de l'orthographe française doit passer par une phase alphabétique. Néanmoins, différenciée des autres orthographe assez régulières (finnois, allemand, etc.), la compétence phonographique n'aboutit pas d'emblée à des formes graphiques qui sont conformes à la norme orthographique. Pour bien orthographier, un traitement non phonographique serait nécessaire.

relation entre phonographie et morphographie. Et « plus cette relation est marquée et plus la gestion de l'information graphique est supportée par la coprésence d'une information phonologique » (Jaffré, 2005). C'est dans une large mesure ce qui se passe pour la plupart des langues romanes, exception faite du français.

Comme langue romane, le français présente une variation morphographique importante. Cependant, pour des raisons essentiellement historiques, il est sans aucun doute le moins roman des langues romanes. Sous l'effet de l'invasion des Francs, dont la langue était germanique, le français, langue romane, a subi un assemblage linguistique, notamment une usure importante des secteurs grammaticaux.

Exposée en permanence aux conflits entre les défenseurs d'une orthographe phonique et les zéloteurs de surcharges graphiques, la langue française se caractérise ainsi par les suppléments graphiques qui font largement appel à l'étymologie. A ce titre, l'orthographe du français n'est plus « un calque de la parole », mais « donne aux mots une forme stable qui libère en partie la prononciation » (Jaffré, 2005). C'est pourquoi la langue française présente un déficit phonographique bien plus important que d'autres langues romanes, comme le montre clairement le tableau ci-dessous.

Tableau 1. La conjugaison du verbe « prendre »

	Prendre		
	Chinois	Français	Espagnol
1PS	Wo (je) na	Je prends	Tomo
2PS	Ni (tu) na	Tu prends	Tomas
3PS	Ta (il) na	Il prend	Toma
1PP	Wo men (nous) na	Nous prenons	Tamamos
2PP	Ni men (vous) na	Vous prenez	Tomais
3PP	Ta men (ils) na	Ils prennent	Toman

A travers le tableau de la conjugaison du verbe *prendre* de trois différentes langues, on voit que, contrairement à ce que se passe pour le chinois, les mots du français et de

l'espagnol sont soumis à de constantes variations. Cependant, à la différence de l'espagnol, dont l'information grammaticale relève de la phonographie, le français subit un déficit, voire une absence phonographique au niveau morphographique, ce qui rend la gestion de la morphologie à l'écrit problématique. Il oblige les scripteurs du français à apprendre à contrôler les variations morphographiques en analysant le contexte morphosyntaxique dans lequel ils se trouvent. Notons que « plus l'écrit est spécifique – moins il est phonographique – et plus la part de calcul à fournir est importante » (Jaffré, 2005). Ce qui explique que les scripteurs, même très bons en orthographe, commettent des fautes lorsqu'ils affrontent plusieurs problèmes en même temps⁶.

Il s'ensuit que le décalage important entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit, qui existe dans l'orthographe du français, rend nécessaire « la construction d'une compétence métalinguistique qui excède largement l'explication d'une grammaire de la langue parlée » (Jaffré, 2005). Cela explique également que l'enseignement du français langue étrangère en Chine met l'accent sur l'apprentissage explicite. Chez les apprenants chinois, dont la langue maternelle présente une variation morphographique minimale, la connaissance métalinguistique est déficitaire, voire absente, problème dont nous parlerons plus loin.

2.1.3. L'instruction dispensée : un enseignement explicite

2.1.3.1. Essor du français en Chine

Avant d'aborder la didactique du FLE dans la situation chinoise, il nous semble indispensable de présenter la place du français dans la société et dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères en Chine. En plein essor, le français est, depuis la fin des années 90, la 4^{ème} langue étrangère apprise par les Chinois⁷ (Pernet-Liu, 2012).

⁶ Par exemple, les scripteurs doivent gérer des idées, écrire un texte, et mettre l'orthographe en même temps. Dans ce cas-là, la surcharge cognitive rend le contrôle de l'orthographe impossible.

⁷ Notons que le français se trouve loin derrière l'anglais, mais aussi derrière le russe et le japonais, qui restent des

D'après Hardy-Zhang (2010), il y a, en 2010, au moins 100 000 apprenants de français. Selon Saillard (2006), les effectifs ont doublé en cinq ans (50 000 en 2005). Ces apprenants de français se répartissent dans quatre milieux scolaires : plus de 6 000 dans l'enseignement secondaire, environ 30 000 dans le milieu universitaire, plus de 25 000 dans les Alliances françaises, et plus 25 000 dans des établissements privés ou semi-privés (Pernet-Liu, 2012). Selon Hardy-Zhang (2010), il existe également 15 000 chinois qui apprennent le français par eux-mêmes.

Si l'on se concentre sur les établissements d'enseignement supérieur, le français était déjà présent dans 175 universités en 2006 et 60 universités sont classées d'excellence (Saillard, 2006). En ce qui concerne les universités ayant un département de français (français comme discipline de spécialité), le nombre est passé d'une trentaine en 2002 à plus de 90 en 2012 (Pernet-Liu, 2012). Pernet-Liu nous indique que la répartition de ces universités sur l'ensemble du territoire chinois n'est pas égale (suivant le développement économique du pays, plus fort à l'Est qu'à l'Ouest). Selon une enquête publiée par le consulat de France à Shanghai⁸, dans la circonscription consulaire (Shanghai et les provinces environnantes), 14 221 étudiants chinois apprennent le français dans 47 établissements universitaires en 2014. D'après Pernet-Liu (2012), la région consulaire de Shanghai compte 358 établissements d'enseignement supérieur, parmi lesquels 12 ont un département de français. Autrement dit, cette région concentre 13% des départements de français. En dépit de ces disparités régionales, la Chine est le pays où le nombre de départements de français dans les universités progresse le plus vite au monde⁹.

2.1.3.2. Motivations de l'apprentissage

D'après Pernet-Liu (2012), les raisons principales du choix du français par les apprenants chinois sont les suivantes :

choix linguistiques privilégiés par les Chinois (Pernet-Liu, 2012).

⁸ <https://cn.ambafrance.org/Etat-des-lieux-de-l-enseignement-du-francais-langue>

⁹ <http://www.consulfrance-pek.in.org/Inauguration-de-l-Annee-de-la-langue-francaise-en-Chine.html> [archive]

- Recherche d'une alternative à l'anglais ;
- Attrait de l'image de la France (découverte d'un univers culturel ; attraction des établissements d'enseignement supérieur français, etc.)
- Atout pour la carrière professionnelle (perspectives d'emplois en Chine dans des entreprises étrangères, mais aussi dans des entreprises chinoises en Afrique francophones)
- Projet d'émigration vers le Canada, par le Québec.

Avec les motivations susmentionnées, nous constatons que l'objectif prioritaire des apprenants chinois de français porte sur la capacité de communiquer et d'agir professionnellement au contact des étrangers avec leur savoir-faire langagier et multiculturel. Ainsi se crée une situation contradictoire entre les besoins sociaux des apprenants et la méthodologie de l'enseignement de langues étrangères pratiquée traditionnellement en Chine. En décrivant le contexte et le terrain didactique chinois, nous analyserons cette situation contradictoire en détail dans la partie suivante.

2.1.3.3. Le contexte local et le terrain

Ce qui se passe en général pour l'enseignement du français en milieu institutionnel chinois, c'est comme le décrit Beacco (2000), l'effort essentiel qui porte souvent sur la langue, sauf au niveau avancé, et la civilisation française qui constitue une annexe. En Chine, actuellement, les apprenants de français se répartissent principalement entre les Alliances françaises, les institutions privées, ainsi que les départements universitaires de français. Ce sont sur ces derniers que porte notre travail.

2.1.3.3.1. Trois références pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement du français en milieu universitaire chinois, trois références pédagogiques ont été établies vers la fin du 20^e siècle, à savoir le programme national promulgué par le Ministre de l'Éducation, le manuel très influent intitulé *Le*

Français, ainsi que le test national TFS, qui forment un tout d'une grande cohérence interne, en reposant essentiellement sur les aspects linguistiques de la langue.

En Chine, les départements de français doivent établir leur cursus conformément au programme national. Notons que le programme a été construit à partir des caractéristiques des étudiants chinois, et leur fonction est de maintenir l'enseignement universitaire dans son ensemble à un niveau qualitatif très élevé pour correspondre aux besoins de l'État (Wang, 2015).

Depuis 2004, les étudiants de français passent en fin de deuxième année de Licence le TSF4, et depuis 2009, passent en fin de la dernière année le TFS8¹⁰. Pour entrer en deuxième cycle des études (Master), les étudiants doivent passer un concours national. Tous ces tests nationaux ont pour objectif de certifier le niveau d'un étudiant dans la langue française, essentiellement sa connaissance des structures langagières et du vocabulaire. Ainsi, la compétence linguistique est un excellent indicateur du niveau de langue des étudiants, et également un élément déterminant dans la réussite de leurs futures études et de leurs débouchés professionnels.

Quant au manuel *Le Français*, il a été élaboré afin de faciliter l'enseignement et les tests à l'échelon national (Ma, 2010). Après sa publication pour la première fois en 1987, *Le Français* devient le manuel le plus répandu dans les universités chinoises.

Toutefois, ces références pédagogiques présentent plusieurs défauts. Si elles mettent l'accent sur les connaissances linguistiques, littéraires et culturelles, la formation des compétences communicatives est négligée. D'ailleurs, l'élaboration des activités pédagogique et d'évaluation représente notamment une passivité ou une unilatéralité (Wang, 2015). Comme Wang l'indique, le TFS4 n'inclut que des sujets « passifs » ou « unilatéraux », et les candidats feront tous les sujets par écrit et n'auront pas d'occasion de faire face à un jury, de répondre à ses questions ou de réagir à ses remarques.

¹⁰ TFS4 : Test national du français enseigné à titre de spécialité, niveau IV; TSF8: Test national du français enseigné à titre de spécialité, niveau VIII.

2.1.3.3.2. Besoin d'évolution

Si les trois références pédagogiques représentent une grande cohérence interne pour faciliter l'enseignement-apprentissage de français dans les universités, sont-elles adaptées au contexte actuel de la société chinoise ? Notons qu'avec les changements sociaux intervenus en Chine, l'objectif principal des jeunes étudiants chinois est d'être capables de « communiquer et d'agir professionnellement au contact des étrangers » (Humeau, 2012). Il semble que la langue d'apprentissage en cours de français ne permet pas aux apprenants chinois une utilisation pragmatique de la langue. La situation contradictoire ainsi créée entre la méthodologie pédagogique et les besoins sociaux nécessite donc des réformes dans l'enseignement supérieur chinois (Fu, 2006).

Actuellement, le besoin d'évolution des pratiques pédagogiques est partagé par le Ministre chinois de l'Éducation, ainsi que par de nombreux acteurs dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français dans le milieu universitaire chinois. A la lecture des thèmes choisis par la revue *Synergies Chine* depuis une décennie (par exemple, « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui » pour l'édition 2011 ; « Tradition et innovation dans le domaine du FLE » pour l'édition 2016), nous constatons que la réflexion sur l'évolution s'engage en Chine et que nous commençons à entrer dans une période de réformes.

Notons que les débats méthodologiques sont beaucoup influencés par des problématiques émergeant en contexte européen, notamment par la perspective actionnelle du CECR, qui vise à réduire la distance entre la langue d'apprentissage et celle d'usage. Tout cela pousse les chercheurs et les enseignants à réfléchir sur la tradition didactique chinoise pour l'enseignement-apprentissage de langues étrangères (Wei, 2011). Dans son travail, Pu (2011) nous indique que les caractéristiques principales de l'approche actionnelle et celles de la culture d'apprentissage chinoise sont très dissemblables. Une des différences porte sur les représentations du rôle de l'enseignant et des apprenants. Les cours sont souvent donnés passivement : l'enseignant parle la plupart du temps et les apprenants l'écoutent. On constate que les apprenants prennent rarement la parole spontanément, et que l'interaction sollicitée génère souvent une réponse brève ou un silence (Sagaz, 2011). De plus, l'apprentissage

se limite à l'espace scolaire. Dans les universités chinoises, comme l'évoque Pu, il manque une formation à l'autonomie qui prépare l'apprenant à la vie sociale et professionnelle.

Néanmoins, il n'est pas superflu de remarquer que dans ces débats de méthodologies, si l'accent est mis sur la compétence à communiquer, c'est l'aisance à communiquer à l'oral qui retient l'attention essentielle des chercheurs. En revanche, l'écriture et son apprentissage sont « peu envisagés dans sa capacité à relier l'univers d'apprentissage et la vie sociale » (Pernet-Liu, 2012).

2.1.3.4. Organisation de cours

Les cours proposés dans les départements universitaires sont majoritairement des cours de langue française, et quelques cours de littérature, de civilisation et plus rarement, de cours de français spécialisé (traduction, ou français des affaires, etc.). L'équipe pédagogique se compose majoritairement de professeurs chinois (un à trois professeurs français par département), et la plupart des cours sont assumés par les professeurs chinois, en utilisant majoritairement des manuels chinois¹¹, problème dont nous parlerons en détail plus loin (Xu, 2005).

Selon l'observation de Cuet et Marguerie (2007), les pratiques de classe dans les universités chinoises correspondent à ce que l'on appelle méthode traditionnelle ou encore méthode grammaire-traduction : présentée sous une forme d'un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, la langue est enseignée soit par une séquence de grammaire, soit par une séquence de vocabulaire. La grammaire est « explicite, déductive le plus souvent (de la règle aux exemples)¹² et bien qu'introduite dans le texte de la leçon, elle est en grande partie décontextualisée » (Cuet & Marguerie, 2007).

¹¹ Certains manuels édités en France (par exemple, *Reflets, Taxi*) sont utilisés en complément, essentiellement pour la pratique de l'oral. Cependant, il faut noter que la plupart de ces manuels sont traduits par les professeurs chinois, en ajoutant, par exemple, les explications grammaticales, la liste des nouveaux mots.

¹² A partir de l'observation des manuels utilisés aux cours, on voit que la progression grammaticale est le plus souvent linéaire, du simple au complexe. Au lieu d'être expliqué dans plusieurs leçons, un point de grammaire est étudié dans sa totalité en une seule fois.

Quant au vocabulaire nouveau, il est présenté « sous forme de listes que l'étudiant devra apprendre par cœur » (Cuet & Marguerie, 2007). Indiquons également que la traduction joue un rôle capital dans l'enseignement de la langue : la compréhension du texte de la leçon s'appuie sur le travail de traduction, et les mots nouveaux sont systématiquement traduits en chinois.

Dans sa recherche, Perche (2011) met en lumière une distinction entre les choix méthodologiques du groupe d'enseignants chinois et ceux du groupe d'enseignants francophones natifs. Si le premier groupe se caractérise par « une juxtaposition d'emprunts aux différentes méthodologies avec une tendance importante à la méthodologie grammaire-traduction », le second groupe, en revanche, a essentiellement recours à un « éclectisme empirique pratique à tendance communicative » (Pernet-Liu, 2012). D'après une enquête menée par l'Ambassade de France en 2006, dont Perche reproduit les résultats, 60 des enseignants francophones en Chine n'ont aucune formation en FLE.

Selon Pernet-Liu (2012), la distinction entre deux groupes d'enseignants joue un rôle important dans l'enseignement du français en Chine, notamment en ce qui concerne la répartition des cours : les pratiques à l'oral sont souvent confiées à des enseignants français, ainsi qu'en ce qui concerne la répartition des rôles : les enseignants chinois assument les contraintes institutionnelles¹³, alors que leurs collègues français ont une certaine liberté d'initiatives dans leurs classes.

2.1.3.5. Manuels utilisés

2.1.3.5.1. Manuels élaborés en Chine

En l'état actuel, les universités chinoises utilisent largement les manuels chinois, c'est –à-dire les manuels de français édités en Chine par des auteurs chinois. Parmi ces manuels, l'exemple le plus célèbre est le manuel *Le Français* de Ma (1987). Relevant essentiellement de la méthodologie grammaire-traduction, le manuel *Le Français*

¹³ Par exemple, préparer les étudiants à l'examen national de niveau, utiliser les manuels imposés d'en haut.

propose une structure stricte à suivre (Cuet & Marguerie, 2007). Chaque leçon se divise de la façon suivante : texte/dialogue introduisant les notions de grammaire et de vocabulaire traitées ensuite dans la leçon, liste de tous les mots nouveaux de la leçon avec traduction en chinois, point de grammaire, puis exercices divers : exercices lacunaires, exercices structuraux, résumés, etc.

Notons que les textes choisis dans ce manuel, notamment dans le premier tome s'adressant aux débutants, sont principalement des documents fabriqués. Le dialogue ci-dessus concerne l'extrait d'un texte utilisé dans le manuel.

- *Qu'est-ce que c'est, Annie ?*
- *C'est une valise.*
- *Une valise ? Est-ce ta valise ?*
- *Oui, c'est ma valise.*
- *C'est ta valise ? Mais où vas-tu ?*
- *Moi ? Devine !*

Ce petit texte vise à démontrer à l'apprenant comment les phrases interrogatives sont construites en français. Cependant, il est fabriqué d'une façon artificielle et aussi très éloigné des situations communicatives auxquelles l'apprenant pourrait être confronté dans la vie réelle. A partir d'une analyse des textes choisis par ce manuel, nous constatons que les indices permettant à l'apprenant de connaître la situation de communication, tels que l'identité des interlocuteurs, le but de l'interaction, les règles socioculturelles contraignant l'interaction, sont souvent absents. Les dialogues suivent davantage les schémas d'interaction chinois que les schémas d'interaction français (Humeau, 2010), et les échanges entre les interlocuteurs ne semblent pas avoir d'objectifs communicatifs précis, autres que de faire apparaître essentiellement du vocabulaire et de la grammaire.

2.1.3.5.2. Nouvelle génération de manuels

Néanmoins, la situation évolue depuis plus d'une décennie. L'exemple le plus

significatif est la méthode *Reflets*, recommandée par l'Ambassade de France au début des années 2000. Cette méthode a ensuite été publiée en 2005 dans une version bilingue. Avec l'ajout des contenus que les traducteurs chinois jugent manquants dans l'édition en français, telles que la phonétique, la systématisation grammaticale, les listes de vocabulaire traduit, les notes explicatives sur des faits de culture (Pernet-Liu, 2012), cette méthode en version chinoise est très appréciée par apprenants et enseignants.

Le succès de la méthode *Reflets* en Chine témoigne par la suite d'une ouverture sur des manuels dits « communicatifs » et « français » (Pernet-Liu, 2012). Signalons ici la méthode *En Route*, utilisée dans l'université où nous avons recueilli les données de recherche. Les auteurs de cette méthode se sont beaucoup inspirés du manuel français *Studio 100*, qui présente constamment une idée très attirante : faire apprendre le français par la résolution de problèmes. On retrouve dans la méthode *En Route* une structure relativement classique des manuels chinois de langues : phonétique-documents-lexique-grammaire-exercices. Mais cette structure classique, à dominante traditionnelle, est équilibrée d'une part en contenu par la présence de la communication, de lexiques thématiques, des réflexions (inter)culturelles au niveau du contenu, et d'exercices à penchant actionnelle, et d'autre part en méthodologie d'apprentissage fondée sur l'esprit de l'apprenant responsable et autonome (l'auto-apprentissage et la métacognition).

Ainsi, dans un « contexte de débats méthodologiques au sujet de l'adaptation du matériel didactique chinois ou français à la culture d'apprentissage des apprenants chinois et aux contraintes institutionnelles » (Pernet-Liu, 2012), nous constatons une résistance de la méthodologie traditionnelle sur le terrain (Wang, 2005 ; Hu, 2011).

2.1.3.6. Caractéristiques de l'enseignement du français

2.1.3.6.1. Langue d'enseignement

Signalons d'abord que la langue d'enseignement est principalement le chinois, surtout

pour les débutants¹⁴. Cela s'explique partiellement par le fait que les étudiants inscrits en licence de français sont pour la majorité de vrais débutants en langue française à leur entrée en université. Pour eux, la langue française est un domaine tout nouveau parce que ces étudiants viennent principalement des écoles secondaires où l'anglais est enseigné comme la seule langue étrangère obligatoire¹⁵. Si nous tenons compte du fait que ces étudiants sont face à un système linguistique entièrement nouveau, il ne semble pas anti-pédagogique de leur donner au début un enseignement basé sur leur langue maternelle.

2.1.3.6.2. Enseignement explicatif

Les cours de français présentent souvent une systématisation grammaticale avec un enseignement très explicatif. Ce qui se passe souvent dans un cours de français, c'est que l'enseignant « explique la règle, montre comment l'appliquer et le travail des étudiants consiste à se familiariser avec ces données nouvelles, les apprendre et s'entraîner à les appliquer » (Robert, 2002). L'adoption de ce type d'enseignement s'explique partiellement par la distance entre les deux systèmes linguistiques. Une morphologie développée de la langue française constitue la première difficulté de l'apprentissage des étudiants chinois, dont la langue maternelle présente une variation morphologique minimale. Autrement dit, l'acquisition du chinois ne prépare pas les apprenants au métalangage grammatical. Les informations grammaticales leur fournissent donc les bases métalinguistiques qui leur font défaut. Et l'enseignement explicite est donc, dans une certaine mesure, une des façons les plus efficaces.

Si l'enseignement du français en Chine privilégie une approche structuraliste de la langue, c'est aussi parce que les apprenants comprennent ainsi l'enseignement ou l'apprentissage des langues. On observe qu'au lieu de découvrir des notions, de les organiser et de conceptualiser, les apprenants chinois se sont habitués à attendre de

¹⁴ En général, les professeurs français assument deux heures de cours par semaine pour une classe. Ils s'attachent au début à l'expression orale, au fur et à mesure que le niveau de français des étudiants s'élève, ils s'attachent davantage à l'écriture et à la civilisation française.

¹⁵ Exception faite des écoles des langues étrangères où l'anglais est remplacé par le français. Notons que ces écoles des langues étrangères occupent une place beaucoup moins importante en Chine que les écoles habituelles.

l'enseignant des règles simples et logiques qu'ils pourront appliquer ensuite. D'après Robert (2002), les étudiants chinois sont à la recherche d'une compétence linguistique et d'un savoir culturel, et pour remplir ces besoins langagiers, ils privilégient, surtout au niveau débutant, l'acquisition d'une grammaire et d'un vocabulaire de base. Il s'ensuit qu'ils sont plus sensibles à une approche progressive et structuraliste, concentrée sur la compétence linguistique, qu'à une approche fonctionnelle, qui a pour objectif de développer la compétence communicative.

2.1.3.6.3. Entraînement intensif en phonétique et en orthographe

Une autre caractéristique de l'enseignement du français en Chine concerne un entraînement intensif de la phonétique et des règles orthographiques. Du fait de l'éloignement linguistique entre le français et le chinois, l'apprenant adulte chinois en français montre souvent des difficultés de perception phonologique, qui réduisent considérablement, notamment au début de l'apprentissage, ses capacités de discrimination et de catégorisation phonologiques. De plus, le français présente une forte polyvalence graphique et une variation morphographique importante. Avec toutes les particularités de l'orthographe du français, sa maîtrise se situe au centre de l'apprentissage du français écrit. Ainsi, tous ces éléments obligent les apprenants chinois à accorder une grande importance à la correction phonéto-phonologique et à l'entraînement en orthographe. D'ailleurs, les étudiants chinois trouvent souvent que l'organisation des premières leçons présentée dans les manuels français semble toujours « trop dense en contenu et trop rapide en rythme » (Hu, 2010). Donc, un entraînement intensif de la phonétique et de l'orthographe permet de dédoubler le contenu des premières leçons, et d'offrir par conséquent un rythme pédagogique souple et adapté aux débutants chinois.

2.1.3.6.4. Place à l'écrit

En respectant une tradition chinoise de privilégier l'écrit, les enseignants de français proposent régulièrement les différentes tâches d'écriture aux étudiants chinois, telles dictée, composition, réécriture. Au niveau de l'évaluation, un examen de français

commence souvent par une dictée, et se termine par une composition.

Un autre exercice souvent pratiqué dans les cours de français est la traduction. À part l'exercice de traduction traditionnel, les enseignants de français en proposent également un autre, qui est lié fortement au contexte. Ce dernier consiste à déverbaliser, après avoir compris le texte à traduire, puis à reformuler ou à ré-exprimer le message que le texte véhicule. Ce type d'exercice sert à enlever la mauvaise habitude de la traduction mot-à-mot chez les apprenants chinois. De plus, cette activité « traduction-déverbalisation » (Hu, 2010) favorise le développement de la compétence métalinguistique. Par exemple, dans le manuel *En Route*, nous trouvons un exercice portant sur la traduction des questions fréquemment posées en classe de langue, qui invite les apprenants à réfléchir sur les différences entre français et chinois pour construire les formes interrogatives. Autrement dit, la traduction les aide à prendre conscience des similitudes et des différences entre les deux systèmes de langue.

2.2. Le capital initial du locuteur chinois : quelques spécificités de la langue chinoise et de l'écriture chinoise

En dépit de toutes les qualités spécifiques de l'écriture chinoise, elle fonctionne comme texte et se lit comme toute autre écriture. Autrement dit, elle « renvoie au signe linguistique tout entier, forme phonique et signifié, dans leur nécessaire cohésion » (Alleton, 2002 : 187). L'orthographe du chinois, comme toute autre orthographe, est considérée comme le résultat d'un compromis entre la phonographie et la sémiographie. Bien entendu, l'orthographe du chinois actualise ces deux principes à sa façon particulière.

2.2.1. Aspect phonographique

L'écriture chinoise se présente sous forme d'une suite d'éléments séparés les uns des autres par des espaces égaux. Ces éléments sont le noyau de l'écriture chinoise, et nous les appelons « caractères ». Selon la définition d'Alleton (2002 : 11), les caractères chinois sont « des formes graphiques indépendantes, isolées matériellement les unes

des autres par un espace, et invariable en ce sens que leur tracé ne change pas, quelles que soient les formes environnantes ». Ces caractères sont invariables, c'est-à-dire leur tracé ne change pas selon les formes qui les précèdent ou les suivent. Dans l'écriture chinoise, cette unité graphique minimale « correspond à une syllabe et a pour signifié un morphème » (Alleton, 2002 : 188). Cependant, pour une langue alphabétique, une unité minimale, c'est la lettre, qui a pour signifié un son, ou idéalement un phonème. A ce titre, un caractère chinois est équivalent à un morphème ou un mot.

Au niveau phonologique, l'unité essentielle, en chinois, c'est la syllabe, qui est également invariable¹⁶. De ce fait, le chinois est une langue syllabique. Bien qu'on puisse analyser les mots chinois en phonème, l'organisation de la syllabe est un élément capital de toute description. Contrairement à ce qui se passe dans une langue comme le français, où les phonèmes se combinent assez librement entre eux, les phonèmes en chinois « s'organisent en une séquence définie dans la syllabe, celle-ci étant, de plus, affectée d'un ton » (Alleton, 2002 : 12).

Les caractères chinois comportant un élément phonétique sont appelés *xíngshēngzì* (phonogrammes). Sagart (2006) explique la formation de ces phonogrammes de la façon suivante :

« Les *xíngshēngzì* trouvent leur origine dans la pratique plus ancienne des *jiǎjiè* 假借, caractères employés pour noter des mots de même prononciation que leur référent original. Ainsi le caractère archaïque pour "femme", *nǚ* 女 dont la prononciation était *^bnra? en chinois archaïque, était aussi utilisé pour noter par *jiǎjiè* d'autres mots de prononciation voisine, tels le pronom "tu, toi" *rú* (*^bna?), le mot *nú* "esclave" (*^ana), le mot "comme" *ru₂* (^bna), et d'autres encore. Dans l'écriture moderne, les caractères correspondant à ces mots contiennent tous le caractère *nǚ* 女 comme phonétique. On voit bien ici la continuité entre l'ensemble des mots

¹⁶ Comme le décrit Alleton (2002), la syllabe ne connaît pas de modifications fonctionnelles, mais la séquence phonique est insensible à ce qui l'entoure.

notés habituellement au moyen d'un même *jiǎjiè* dans l'écriture chinoise ancienne et l'ensemble des caractères comprenant le même élément phonétique dans l'écriture moderne ».

Contrairement aux *jiǎjiè*, les *xíngshēngzì* comportent un élément sémantique, dont la fonction est de différencier les graphies homophones de sens différent. Le tableau suivant permet de montrer une série de *xíngshēngzì* :

Tableau 2: phonogrammes avec la phonétique de base : zhǔ 主 (Drocourt, 2015)

Prononciation	zhù	zhù	zhù	zhù	zhù	zhù	zhǔ
Graphie	住	注	柱	驻	炷	蛀	拄
Sens du sémantique	homme	eau	bois	cheval	feu	ver	main
Sens du morphème	habiter	verser	colonne	camper	encens	ronger	s'appuyer

Dans l'écriture chinoise moderne, les *xíngshēngzì* sont considérablement majoritaires, représentant jusqu'à 90% de la totalité des caractères attestés. Cependant, si les *xíngshēngzì* sont fondés sur « une sorte de syllabaire tout en cherchant à différencier les graphies des homophones », le principe de ce syllabaire est « imparfait » dès son origine (Drocourt, 2015). Sagart (2006) explique les imperfections de la manière suivante :

« Les scripteurs de l'antiquité disposaient d'un jeu de phonétiques pour représenter la prononciation désirée des caractères. L'ensemble de ces phonétiques formait une sorte de syllabaire imparfait, dans lequel certaines syllabes avaient plusieurs phonétiques possibles, et d'autres aucun. Lorsque plusieurs phonétiques étaient possibles pour la même syllabe, il y avait une tendance à spécialiser chacun dans certains détails de prononciation tels que

le type de syllabe, l'aspiration de l'initiale, ou encore la présence ou l'absence de certains affixes. Les scripteurs antiques recherchaient avant tout la meilleure adéquation phonétique possible entre la prononciation d'un caractère et celle de son phonétique. Il leur arrivait certes de créer des caractères contenant des phonétiques décrivant mal la prononciation du mot qu'ils transcrivaient...mais c'était toujours faute de mieux, faute d'un meilleur phonétique ».

Notons également qu'en chinoise moderne, la plupart d'*xíngshēngzì* sont créés à l'époque des Royaumes Combattants et Qin. Et la prononciation de référence, issue du chinois archaïque, est bien différente du chinois standard moderne. Ainsi, avec l'existence de tons en chinois, les éléments phonétiques n'indiquent la prononciation des *xíngshēngzì* que d'une façon approximative. Tous ces éléments empêchent « le système de s'orienter vers une phonographie plus économique et plus transparente » (Drocourt, 2015).

En un mot, la phonographie de l'orthographe du chinois est bien différente de celle des langues alphabétiques. Bien que dans les langues comme le français, un graphème puisse correspondre à plusieurs phonèmes et vice versa, l'indication donnée par un graphème est immédiate, c'est-à-dire que pour connaître la prononciation d'un graphème, on n'a pas besoin de considérer d'autres signes graphiques. En tant que système graphique, l'écriture chinoise n'est pas idéographique et son phonétisme « n'en est pas pour autant absent ni totalement opaque » (Drocourt, 2015)

2.2.2. Aspect sémiographique

La sémiographie de l'orthographe du chinois est basée pour l'essentiel sur les indicateurs sémantiques, qui joue surtout un « rôle lexicographique en permettant le classement de caractères souvent homophones » (Fayol & Jaffré, 2008 : 100). Cependant, ces indices sémantiques ne sont pas directs non plus. Comme l'explique Alleton, certains de ces éléments sémantiques peuvent être utilisés isolément avec un

sens propre. Néanmoins, comme nous l'avons montré dans le tableau 2, quand les indicateurs sémantiques forment seulement une partie du caractère, le sens qu'ils ont comme caractère indépendant n'est pas toujours pertinent. Autrement dit, le sens d'*xíngshēngzì* est « celui du morphème auquel il renvoie – qui n'est pas la résultante d'une composition d'éléments » (Alleton, 2002 : 189).

Par conséquent, nous ne pouvons accéder au sens d'un caractère que par l'identification de ce caractère et connaître le sens des éléments qui constituent un caractère ne nous permet pas de savoir ce que ce caractère désigne. Par exemple, un caractère chinois est constitué de la coexistence d'un élément référé généralement à la notion de femme et d'un élément associé à la notion de toit. A partir du sens de ces deux éléments, on aurait peu de chance de deviner que ce caractère désigne la paix.

Il s'ensuit que le signe graphique du chinois, le caractère, renvoie à la totalité du signe linguistique, c'est-à-dire à la fois à une forme phonique et à un sens.

2.2.3. Apprentissage de l'écriture chinoise

Observons bien la différence entre l'orthographe du chinois et les orthographes alphabétiques par les processus d'apprentissage de l'une et de l'autre. Si l'on prend le français comme exemple, l'apprentissage du système alphabétique commence par la découverte de vingt-six formes graphiques et l'apprentissage des correspondances lettre-son. Un enfant français de moins de quatre ans est rarement capable de lire parce qu'il ne pourra pas lire « avant d'avoir saisi ce mécanisme relativement abstrait et avant de connaître toutes les lettres ou presque » (Alleton, 2002 : 15). En revanche, dès qu'il a acquis cette technique, il sera en mesure de prononcer tous les mots en français qu'il rencontrera. La connaissance des nouveaux mots par la suite dépend de ses conversations et du biais de textes écrits. Nous appelons ces procédés « lecture globale ».

Par contre, un enfant chinois, dès l'âge de deux ans, est capable de lire quelques caractères. Néanmoins, comme en chinois, une syllabe donnée s'écrit d'autant de façons différentes qu'elle a de sens distincts : savoir lire un caractère pour chaque

syllabe de son parlé ne sert pas à grand-chose pour l'enfant. Notons que la connaissance de plus de mille caractères permet à l'enfant chinois de lire facilement. Cependant, si un chinois, sachant même plus de cinq mille caractères, rencontre un caractère qu'il ne connaît pas, il n'arrive pas à déduire ni la prononciation, ni le sens de ce caractère. Par analogie avec des caractères qu'il connaît déjà, l'enfant chinois peut tout au plus faire une hypothèse sur quelques lectures plausibles et le genre de chose signifiée.

De surcroît, comme langue morphosyllabique, dont la variation morphographique est minimale, le chinois est appris d'une façon assez particulière (Robert, 2002) :

- L'apprentissage de l'écriture prend beaucoup de temps ;
- L'ordre des mots constitue la base quasi unique de la syntaxe ;
- Les procédés fondamentaux d'apprentissage s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle.

Ce modèle d'apprentissage, qui est basé sur la mémorisation par l'écriture, et qui manque de préparation élémentaire de métalangage grammatical, n'est pas sans incidence sur l'apprentissage d'une langue alphabétique chez les locuteurs chinois.

2.3. L'apprentissage de l'orthographe pour un locuteur chinois

2.3.1. Les étapes majeures pour apprendre une orthographe alphabétique

Dans l'apprentissage d'une orthographe donnée, la mise en évidence de phases fiables est difficile à définir, puisque l'apprentissage dépend largement de la conjonction de trois éléments (évoqués au-dessus) : développement de l'apprenant, système linguistique particulier et instruction dispensée. Néanmoins, la plupart des chercheurs s'accordent sur un découpage en trois périodes dans l'apprentissage d'une orthographe alphabétique, tel que celui du français (Fayol & Jaffré, 2008 : 168) : Très tôt, vers trois ou quatre ans, les enfants se trouvent dans une phase préalphabétique, et ils commencent à distinguer l'écriture du dessin et se font une idée, même vague de ce

qu'est la lecture. Ensuite, les enfants sont à la recherche du principe alphabétique et des correspondances élémentaires entre graphèmes et phonèmes et entre phonèmes et graphèmes. Enfin, dans la troisième phase, les enfants prennent en compte au fur et à mesure les contraintes orthographiques, comme des régularités d'associations de séries de lettres ou de la forme spécifique de certains mots.

Il s'avère cependant que la situation d'apprentissage de l'orthographe des apprenants chinois se différencie de celle des enfants francophones sur plusieurs points (Hedbor & Ågren, 2006). Une différence fondamentale concerne le cadre linguistique des deux formes d'apprentissage : les apprenants chinois (pour la plupart au moins) entreprennent l'apprentissage du français oral et écrit simultanément, alors que les enfants français apprennent à parler beaucoup plus précocement qu'ils n'apprennent à écrire. A ce titre, la procédure phonocentrée, une première façon d'orthographier presque uniquement centrée sur l'oral, semble absente chez les apprenants chinois. Par ailleurs, comme les apprenants chinois sont plus âgés au moment d'apprendre le français, ils font preuve d'un niveau plus élevé de capacité cognitive. Ces divergences entraînent évidemment des différences en ce qui concerne l'acquisition du système orthographique chez les apprenants chinois.

Selon la psychologie cognitive, la production écrite en langue étrangère manifeste également des différences. Comme le décrit Barbier (1998), le même individu, qui possède une capacité cognitive limitée, ne peut utiliser cette capacité de la même façon en langue étrangère et en langue maternelle. En langue maternelle, les processus de bas niveaux, liés à la mobilisation des connaissances linguistiques (lexique, grammaire, etc.) sont automatisés, alors qu'en langue étrangère, ces connaissances ne sont que partiellement automatisées en fonction du degré de maîtrise de la langue. Ainsi, « le degré de mobilisation et d'efficacité de ces processus serait restreint en situation de rédaction en langue étrangère » (Barbier, 1997 : 363). Par exemple, la production écrite en langue étrangère est plus coûteuse en temps, parce que l'apprenant passe plus de temps à mobiliser ses compétences de bas niveau, tel que la récupération des mots ou la mise en œuvre de la grammaire. Il s'ensuit que « la production écrite en langue étrangère ne peut pas toujours être prise en charge de la même façon qu'en langue

maternelle ».

2.3.2. Apprentissage de l'orthographe lexicale

Dans les systèmes orthographiques transparents, l'acquisition du principe alphabétique et des correspondances entre phonèmes et graphèmes permet aux locuteurs de lire et d'écrire la totalité des mots. En l'occurrence, la disposition d'un lexique orthographique, ou dictionnaire mental, notion dont nous avons parlé précédemment, ne serait pas utile. Cependant, il s'avère que même dans les orthographe régulières tel que l'espagnol ou l'italien, les locuteurs disposent de ce lexique orthographique pour lire ou écrire plus rapidement. Certes, les locuteurs s'appuient moins sur l'utilisation de ce lexique que ceux ayant les systèmes alphabétiques opaques.

A partir des travaux qui ont été menés sur l'apprentissage de l'orthographe en langue maternelle, quelques éléments pourraient être donnés sur l'acquisition de l'orthographe lexicale (Fayol & Jaffré, 2008 : 183-195) : il faut noter tout d'abord que les effets de fréquence et d'analogie (voir par exemple, Bosse et *al.*, 2003 ; Martinet et *al.*, 2004) sont mis en évidence très précocement. Autrement dit, les enfants mémorisent très tôt les formes orthographiques. Ainsi, un lexique orthographique se constitue chez les enfants, dont la taille augmente progressivement avec la pratique de lecture des enfants. Simultanément, les enfants retirent du corpus qu'ils lisent des régularités statistiques consistant en « unités sous-lexicales reposant essentiellement sur les associations entre lettres contigües »¹⁷. Signalons également que la connaissance de ces régularités reste implicite et inconsciente. On voit ainsi que les processus d'orthographier les mots, les représentations et leurs fonctionnements sont identiques chez les enfants et les adultes.

¹⁷ Les enfants acquièrent les régularités dites graphotactiques de manière implicite avant même d'avoir compris leur fonction. Par exemple, en français, au moins trois graphèmes : *o*, *au* et *eau* peuvent transcrire le phonème [o]. Cette polyvalence graphique rend la production écrite difficile. Mais la recherche des régularités statistiques de l'orthographe indique que le graphème *eau* n'apparaît jamais au début de mot tandis qu'il se trouve souvent en fin de mot. Cette régularité est déjà notée par les enfants en première primaire et ces derniers sont capables de la mettre en œuvre dans leur production, afin de produire les mots inconnus.

Deux questions doivent être posées alors. D'une part, s'il existe deux types de représentation lexicale : un lexique mental des vrais mots et un lexique des unités sous-lexicales, de quelle manière fonctionnent-ils ensemble ? S'ils fonctionnent en synergie, comment résoudre des conflits alors que la forme lexicale et les unités sous-lexicales ne concordent pas ? D'autre part, avons-nous besoin de postuler l'existence d'un lexique mental ? Notons que dans certaines occurrences, la forme lexicale mémorisée subit des instabilités. Les expériences montrent qu'il est facile d'induire des erreurs chez des adultes qui ne les commettent pas. De ce fait, dans la représentation mentale, il pourrait n'être qu'une combinaison de fragments plus ou moins souvent associés par l'usage et plus ou moins rapides à mobiliser.

La réflexion sur ces questions pourrait ouvrir de nouvelles perspectives en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe lexicale dans le domaine du FLE, qui a reçu peu d'attention de la part des chercheurs. Une conception dominante dans l'enseignement du français en Chine tend à réduire l'apprentissage de l'orthographe lexicale à un processus d'enrichissement de la connaissance spécifiques des mots. Pour bien orthographier, les apprenants doivent transcrire les nouveaux mots plusieurs fois pour que leur représentation orthographique soit stockée dans la mémoire. Ce travail monotone et décontextualisé ignore le fait que le processus d'enrichissement des connaissances orthographiques est progressif et qu'il résulte de plusieurs facteurs : le développement de l'usage de ces connaissances, des évolutions stratégiques et enfin la formation de représentations orthographiques dans le lexique.

2.3.3. Apprentissage de la morphologie

L'acquisition de la morphologie joue un rôle crucial pour la compréhension et pour la production de nombreuses langues écrites, surtout dans le cas du français, où le système de l'orthographe se caractérise par de nombreuses marques morphologiques qui n'ont pas de contrepartie phonologique. Linguistiquement, la morphologie se répartit en deux catégories : la morphologie flexionnelle, qui concerne des accords en nombre et en genre ainsi que des temps du verbe ; la morphologie dérivationnelle, qui permet de

fabriquer des mots nouveaux à partir d'une base et d'affixes, préfixes et suffixes.

L'enseignement du français donné en Chine consacre un temps considérable à la morphologie, en tenant compte que le chinois possède une variation morphographique minimale. Signalons que la dimension morphologique fait l'objet d'un enseignement explicite en Chine. L'attention des apprenants est attirée par l'enseignant sur les marques du nombre, du genre, les désinences des verbes conjugués, et leurs associations avec les catégories syntaxiques. L'instruction est directe : elle fait appel à un métalangage permettant de catégoriser les mots en noms, adjectifs, verbes, et à un effort de mémorisation des apprenants¹⁸. Autrement dit, « une fois que ces relations entre classes syntaxiques et marques sont constatées et énoncées sous forme de règles explicites, les apprenants ont à réaliser des exercices (compléter, transformer, transcrire) pour les consolider en mémoire » (Fayol & Jaffré, 2008 : 200).

Un enseignement ainsi dispensé pose une série de problèmes. Fayol et Jaffré mettent en question l'efficacité relative de cet enseignement orthographique. Dans les cours de langue, les apprenants effectuent les exercices d'application de règles donc l'objectif est la réalisation d'une orthographe correcte, tandis que la production écrite réelle implique le plus souvent la rédaction d'un texte. Dans une telle activité, l'attention de l'apprenant porte essentiellement sur le contenu, l'organisation du texte, le choix lexical et par conséquent, la forme orthographique n'est plus sa préoccupation principale. Ainsi surgissent les erreurs orthographiques et cela donne aux enseignants le sentiment que l'instruction dispensée n'est pas efficace.

Néanmoins, il faut noter que la survenue d'erreurs est probablement inévitable, puisque le scripteur ne peut pas gérer simultanément toutes les dimensions de la production écrite en raison de la capacité limitée d'attention ou de mémoire. De ce point

¹⁸ Si l'on prend l'exemple de conjugaison de verbe, les verbes se répartissent en trois catégories : le premier groupe (verbes terminés par *-er*), le deuxième groupe (verbes terminés par *-ir*) et le troisième groupe (verbes conjugués irrégulièrement). Comme les verbes des deux premiers groupes se conjuguent régulièrement, le travail des apprenants consiste à prendre les règles de conjugaison par cœur. Quant aux verbes irréguliers, les apprenants cherchent à retenir les conjugaisons de toutes les personnes grammaticales de chaque verbe rencontré par cœur. Dans les manuels de français édités en Chine, il existe des tableaux de conjugaison des verbes bien organisés.

de vue résulte une double nécessité : apprendre à relire afin de détecter et de corriger les erreurs ; être en mesure de mobiliser moins d'attention pour la réalisation orthographique.

Sur l'acquisition de la morphologie en langue maternelle, aussi bien flexionnelle que dérivationnelle, les chercheurs inclinent à l'idée que deux processus fonctionnent de façon indissociable (Fayol & Jaffré, 2008 : 198-210) : d'un côté, la mémorisation de formes orthographiques fréquentes, éventuellement sous leur forme fléchie ; de l'autre côté, l'extraction de régularités permettant la résolution partielle de la transcription des mots.

Néanmoins, en langue étrangère, le débat sur l'acquisition de la morphologie est dominé par une discussion sur « la représentation mentale et le traitement des mots composés de plusieurs morphèmes » (Hedbor & Ågren, 2006). Le premier cas est défendu par le courant théorique connexionniste. Comme la mémoire est un réseau associatif puissant, dynamique et hautement structurée, tous les mots y sont gardés individuellement et « interconnectés entre eux dans des schémas associatifs basés sur des traits sémantiques, phonétiques et morphologiques » (Hedbor & Ågren, 2006). A ce titre, le traitement morphologique des apprenants est particulièrement influencé par la fréquence d'un mot. Le deuxième cas est défendu par l'idée dualiste de l'existence d'un double système morphologique (voir par exemple, Pinker, 1998 ; Clahsen, 1999) : le processus régulier s'appuie sur l'application de règles morphologiques, alors que le processus irrégulier repose sur la récupération directe en mémoire d'unités « toutes faites ».

Les travaux de Hedbor et Ågren (2006) semblent fournir des éléments de réponse. Les deux chercheurs ont abordé le travail d'analyser la façon de s'approprier la morphologie flexionnelle du nombre à l'écrit chez les apprenants suédois de FLE. A partir de leurs observations, deux types de traitement morphographique existent chez les apprenants de FLE : l'application de la règle et la récupération d'instances pour les formes les plus fréquentes. Précisément, les chercheurs ont observé que les apprenants produisent plus facilement l'accord nominal (-s) que l'accord verbal (-nt) et que l'accord nominal du pluriel est appris assez rapidement, sans que les apprenants en

soient conscients.

Selon Hedbor et Ågren, ce phénomène pourrait s'expliquer principalement par deux facteurs : d'une part, un caractère sémantique est motivé par l'accord nominal, c'est-à-dire pour les apprenants, le -s est porteur d'une différenciation de sens qui joue un rôle important pour la compréhension du message, tandis que le morphème -nt ne change en rien l'action verbale. La difficulté de respecter l'accord en nombre de l'adjectif, qui est observée en FLE, contribue à renforcer cette explication. En absence de contenu sémantique, les apprenants éprouvent des difficultés avec l'accord adjectif, bien que la marque du pluriel soit la même dans le cas du nom et de l'adjectif. D'autre part, les possibilités de transfert pourraient aussi expliquer les performances des apprenants. La langue suédoise possède un accord nominal en nombre à l'oral et à l'écrit, alors qu'il ne distingue morphologiquement aucune personne grammaticale sur le verbe.

Évidemment, ces éléments ne sont pas sans incidence sur l'apprentissage de la morphologie en FLE et ils contribuent à expliquer l'acquisition précoce de l'accord nominal. A partir de l'analyse de transcription des mots irréguliers, les chercheurs ont vu une tendance à généraliser le modèle flexionnel régulier dans le domaine du verbe (racine + nt, **ils veulent*) et du nom (racine + s, **les cadeaux*). Ce phénomène est interprétable à la fois par une approche connexionniste et dualiste. Pour le premier, les morphèmes -s et -nt seraient si fréquents dans l'input et dans la production des apprenants qu'ils « formeraient des schémas associatifs très puissants qui contamineraient même des items qui, normalement, ne font pas partie du groupe régulier ». Pour la seconde approche, ce phénomène serait un suremploi de la règle par défaut. Autrement dit, la règle de l'accord en nombre s'applique à tout item pour les apprenants sans connaître l'existence des exceptions.