
Eléments de contextualisation

Dans le domaine que nous avons choisi d'explorer, la contextualisation est indispensable pour mener à bien une étude localisée, comme l'ont montré Galisson et Puren :

En didactologie, la contextualisation – notamment historique – en tant que pratique de décloisonnement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité (Galisson et Puren, 1999, p. 77).

Notre objectif ne consiste pas à détailler avec précision les périodes historiques qui ont marqué l'évolution du paysage linguistique de la Chine ni à expliquer longuement le fonctionnement du système éducatif chinois, mais d'abord à identifier succinctement les répertoires langagiers des étudiants que nous avons soumis à l'enquête et les éléments qui influencent la formation de la compétence d'écriture en français de ces étudiants pour justifier le choix des données que nous allons présenter dans la partie pratique de notre travail.

Les questions de départ qui se posent sont les suivantes : est-ce que tous les Chinois partagent une même L1 ? Si oui, s'agit-il de la langue officielle du pays, le *putonghua* ? Si non, quelles sont les langues maternelles des Chinois ? Quelle est la position du français dans le classement des langues étrangères enseignées ? Comment

se déroule l'enseignement/apprentissage du français écrit au sein des universités chinoises ? Est-ce que la dissertation trouve sa place dans l'enseignement de l'écrit ?

La première section de notre travail concerne la situation linguistique de la Chine, une situation complexe et spécifique.

1.1. Situation linguistique de la Chine

Qu'est-ce que le chinois ? Nous savons qu'en Chine, ce n'est pas une seule langue qui est parlée mais un ensemble de langues et de dialectes.

Quelles sont les langues chinoises ? Est-ce que ce sont les langues parlées par les Chinois ? Pas uniquement puisque certaines langues sont répandues aussi à Singapour, en Malaisie et dans beaucoup d'autres pays du Sud-Est asiatique, ainsi que dans les communautés chinoises dispersées dans le monde entier. Est-ce que ce sont les langues parlées par les Chinois de Chine ? Pas toujours car la minorité ethnique russe parle le russe et celle des Coréens parle le coréen. Les Hans représentent environ 92% de la population de la Chine, mais leurs parlers sont eux-mêmes linguistiquement divisés en de nombreuses variantes régionales. On peut observer que la différence entre certains dialectes ou langues des Hans est plus importante que la différence entre certaines langues européennes. La mosaïque linguistique chinoise comprend le *putonghua* (littéralement « langue commune » ou « langue répandue »), les langues et dialectes des Hans et les langues et dialectes des minorités ethniques de Chine. Ainsi, la question de la L1 des Chinois est complexe.

1.1.1. De la réalité multiethnique à la diversité linguistique

Tout d'abord, la diversité des langues est liée à la variété des ethnies.

La population de la Chine est d'un milliard trois cents millions d'habitants, soit plus du quart de la population mondiale, répartie sur une superficie de neuf millions six cent mille km². La Chine est aussi un pays multiethnique, avec 56 ethnies qui cohabitent en ayant chacune leurs mœurs et leurs coutumes.

La plupart des Chinois appartiennent à l'ethnie Han, on l'a dit, mais le pays est aussi constitué de 55 minorités ethniques non-Han¹² dont la population atteint plus de cent trente millions de personnes, soit deux fois la population française. Selon le bulletin du sixième recensement national effectué en 2010¹³, deux minorités ethniques comptent plus de dix millions de personnes et dix-huit plus d'un million.

La variété des ethnies est liée à la diversité des langues. Parmi les 55 minorités ethniques, 53 pratiquent une langue encore largement en usage¹⁴ ; certaines de ces langues – dont le tibétain – disposent de plusieurs dialectes. Selon une étude du Ministère chinois de l'éducation, il existe au moins 80 langues ou dialectes minoritaires¹⁵. En réalité, *Les langues de la Chine*, l'ouvrage le plus important et le plus récent dans le domaine de l'étude des langues minoritaires, a identifié et décrit 129 langues de minorités parmi lesquelles 40 ont été nouvellement reconnues (Sun *et al.* 2007).

1.1.2. Hétérogénéité dialectale

La diversité des langues est aussi liée à la situation géographique de la Chine.

Les Hans, qui sont eux-mêmes géographiquement répartis sur une large partie du territoire national, ont pour parler des variantes régionales issues de la langue chinoise archaïque et de la langue chinoise médiévale. C'est la raison pour laquelle les spécialistes de linguistique historique ont pu reconstruire la phonologie de ces deux états de langue à partir des dialectes actuels.

¹² « Minorités ethniques », 少数民族, *shaoshu minzu*. Le terme « 族 » (*zu*) dans les documents officiels chinois signifie en français « clan », « groupe », « peuple », « ethnie », « tribu ».

¹³ Les données suivantes sont publiées par le Bureau des statistiques nationales de Chine sur son site officiel : http://www.stats.gov.cn/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/t20110428_402722232.htm, consulté le 5 septembre 2013.

¹⁴ Les Mandchous et les Hui ont maintenant le chinois comme langue de communication. La langue mandchoue a eu une grande importance historique puisqu'elle a été une langue officielle de la dynastie mandchoue (dynastie Qing) qui a régné en Chine jusqu'en 1912. Aujourd'hui elle est presque éteinte (moins de cent locuteurs).

¹⁵ *La généralité des langues chinoises*, document du Ministère de l'Éducation de Chine. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5990/201111/126551.html>, consulté le 8 octobre 2013.

Les relations entre les langues et dialectes chinois sont complexes. Cette complexité est renforcée par le fait que ces langues et dialectes ont connu une importante évolution après des siècles de contact, de cohabitation et d'échanges entre les ethnies de différentes régions.

1.2. La langue première des Chinois

Dans le travail présent, nous préférons la notion de langue première (L1) à celle de langue maternelle car l'utilisation du terme même de langue maternelle est délicate dans un pays multiethnique et multiculturel.

Quatre concepts fondamentaux ont trait à la langue maternelle : premièrement, le concept issu de la linguistique historique : il se réfère à la langue commune primitive selon la classification génétique. Deuxièmement, le concept ethnologique, se référant à la langue utilisée par une nation. Troisièmement, le concept sociolinguistique, se référant à la première langue acquise par l'individu. Quatrièmement, le concept de politique linguistique, se référant à la langue officielle en tant qu'elle est distinguée des langues étrangères ou des langues des diverses ethnies. Ces quatre concepts sont flous et manquent souvent de puissance explicative face aux faits de langage et aux contextes linguistiques. Dans le passé, on était très prudent et on l'utilisait rarement. (Jin, 2011, p. 102)

Selon la *Loi sur la langue et l'écriture communes nationales de la République populaire de Chine* (2000), le *putonghua*¹⁷ et les caractères chinois normalisés (simplifiés en 1957) sont définis comme « langue et écriture communes nationales ».

¹⁷ Le *putonghua* est une langue artificielle issue des dialectes du nord. Etant une langue fabriquée et véhiculaire, le *putonghua* a statut de *lingua franca* : elle permet aux Hans parlant des dialectes divers comme aux ethnies non-Han de communiquer, avec leur accent local évidemment. La plupart des locuteurs, dirigeants politiques y compris, ne se contraignent pas à parler le *putonghua* avec l'accent standard officiel : seuls les professionnels qui ont suivi une formation spécifique (par exemple les présentateurs des journaux télévisés) peuvent le faire.

La campagne de vulgarisation du *putonghua* a été lancée à partir des années 1950-1960. Mais cette langue n'est pas parlée par l'ensemble des Chinois. A la fin du 20^e siècle, le gouvernement chinois a mené une enquête à l'échelle nationale sur la situation des langues pratiquées en Chine. Selon les résultats de cette enquête publiée en 2004 sur un site gouvernemental, 53.06% des Chinois parlaient le *putonghua* en 1999, 86.38% des Chinois communiquaient avec des dialectes chinois en situation de plurilinguisme (ou non), 5.46% de la population utilisaient les langues de minorités¹⁸. En 2010, l'Institut des langues appliquées du Ministère de l'Éducation a réalisé une étude sur l'utilisation des langues dans trois provinces. Le résultat de cette étude montrait que dans les Provinces du Hebei, du Jiangsu et du Guangxi, le pourcentage des habitants qui maîtrisaient le *putonghua* était de 72.2%, 70.7% et 80.44%¹⁹. Le *putonghua* ne peut donc être considéré comme la L1 de tous les Chinois.

Si les dialectes du Nord sont proches de la langue commune, les dialectes du Sud, du Sud-Est et les langues minoritaires en sont plus au moins éloignés. Nombre de locuteurs possèdent le *putonghua* comme L2. C'est surtout le cas des minorités géographiquement lointaines et politiquement autonomes telles que les Tibétains et les Mongols. Les *Normes des cours du chinois pour l'instruction obligatoire* (2006), un ouvrage en usage dans les écoles primaires et secondaires de ces régions indiquent que « les cours du chinois concernent l'enseignement de la langue seconde ».

Il est à noter que ces dernières années, avec l'évolution des enjeux économiques et sociaux, la prévalence du *putonghua* devient plus forte. Par exemple, dans beaucoup de familles mixtes dont les parents sont de différentes origines dialectales, on choisit le *putonghua* comme langue de communication, qui devient ainsi la L1 de ces enfants. La diffusion et la popularité des médias (télévision et Internet) font du *putonghua* l'une des L1 que les enfants peuvent apprendre même si leurs propres parents ont d'autres L1 très différentes.

¹⁸ http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_1982575.htm, consulté le 8 octobre 2013

¹⁹ Ibid.

1.3. Un système d'écriture commune : les caractères normalisés chinois

Bien que les Chinois parlent des langues différentes, ils sont unifiés linguistiquement grâce au système d'écriture. Selon l'enquête gouvernementale citée plus haut, le pourcentage des Chinois qui utilisaient en 1999 les caractères normalisés atteignait les 95.25%²⁰.

Les raisons de cette unité par l'écriture sont diverses. En premier lieu, on le sait, les sinogrammes ne sont pas une écriture alphabétique. Quelle que soit la prononciation dont on affecte le signe écrit, on peut écrire et lire selon un même système. Par exemple, le nombre « un » est prononcé « yī » en *putonghua*, « yat » en cantonais et « tsit » en hokkien : ces prononciations dérivent d'un même caractère ancien dont l'écriture et la prononciation coïncidaient. Synchroniquement, cela permet la communication entre les habitants de différentes régions et favorise l'identification culturelle et nationale. Diachroniquement, l'histoire millénaire de la Chine est en partie liée à son écriture. Si on dit qu'« à l'image d'une Chine éternelle correspond ainsi celle d'une langue immortelle » (Chu, 2007, p. 280), cette langue immortelle signifie « forme graphique indépendante » qui a évolué au cours des siècles mais qui a subi moins de changements que les langues parlées. « Le chinois écrit a été le plus fort ciment de l'unité culturelle de la Chine et, par là, de son unité politique et de sa continuité historique » (Demiéville, 1952, p. 563)

Deuxièmement, la plupart des dialectes ne s'écrivent pas et n'ont jamais été utilisés en littérature, sinon dans le folklore et les traditions orales. Le cantonais est le seul dialecte du Sud à avoir eu une transcription écrite standard largement diffusée parce que Hong Kong (et Macao dans une moindre mesure), où l'on utilisait le cantonais écrit, ont été soustraites au contrôle chinois pendant plus d'un siècle. Le cantonais écrit peut prétendre à une audience relativement large, étant utilisé par divers journaux, magazines et autres. Les caractères normalisés chinois restent cependant

²⁰ http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_1982575.htm, consulté le 8 octobre 2013.

généralement plus utilisés dans les communications plus formelles en zone cantonophone.

S'agissant des systèmes écrits des minorités, avant la fondation de la République populaire de la Chine, 21 ethnies possédaient leur écriture et certaines avaient plusieurs systèmes. Par exemple les Dai possédaient quatre écritures et les Jinpo deux. Avant les années 1980, les ethnies disposant d'un système d'écriture propre l'utilisaient dans l'enseignement. Les autres faisaient appel aux caractères normalisés. Après 1980, on a commencé à enseigner le chinois standard contemporain comme L2 dans les établissements scolaires de ces 21 ethnies. En 2004, plus de dix mille établissements des minorités ont adopté l'enseignement bilingue pour plus de 6 millions d'élèves. Le chinois standard contemporain est une langue scolarisée comme matière enseignée ainsi qu'une langue de scolarisation, le « vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres » (Coste, 2008, p. 99).

En résumé, la Chine présente un terrain linguistique très diversifié, en raison de sa réalité multiethnique et de sa situation géographique. Les mouvements de migrations, les échanges inter-ethniques et inter-dialectaux ont renforcé la complexité de la situation linguistique chinoise. Tous les Chinois ne partagent donc pas une même L1. En règle générale, le *putonghua* est l'une des L1 des Hans et de la plupart des minorités et il est la L2 des autres minorités. A la différence du *putonghua*, le système écrit des caractères normalisés est utilisé par plus de 95 % des Chinois pour une communication écrite qui les unifie linguistiquement. Quand les élèves chinois apprennent la rédaction en français, l'influence des conventions d'écriture provient donc essentiellement du chinois contemporain standard.

1.4. Enseignement du français en Chine

Dans les sections suivantes, nous aborderons l'état actuel de l'enseignement du français en Chine en insistant sur les pratiques d'écriture.

1.4.1. Statut du français comme langue étrangère enseignée

L'anglais est la première langue étrangère de la plupart des élèves chinois. Son privilège s'explique par les raisons suivantes : le nombre d'apprenants, la précocité dans l'enseignement, la longue durée de l'apprentissage. Plus de 100 millions d'élèves à tous les niveaux apprennent l'anglais. L'enseignement de l'anglais est obligatoire pour les élèves du primaire à partir de l'âge de 7 ou 8 ans (deuxième ou troisième année du primaire). Dans un nombre croissant de villes, l'apprentissage de l'anglais commence dans les écoles maternelles. Le processus d'apprentissage couvre une durée totale de 14 à 16 ans (en étapes successives : primaire / secondaire / supérieur).

Etant moins enseigné que l'anglais (et sur une durée moins longue), le français est dans une position semblable à celle de l'apprentissage du chinois en France où le chinois est en cinquième position dans le classement des langues étrangères enseignées²¹. On le voit, il a reculé d'un rang depuis une dizaine d'années : un observateur notait en 2005 que « globalement, aujourd'hui en Chine, le français se place en quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe » (Fu Rong, 2005, p. 33).

Les apprenants sont répartis dans quatre types d'institutions :

- I. Les écoles secondaires (avec LV1 dans les collèges et lycées des langues étrangères ; avec LV2 dans les collèges et lycées ordinaires)
- II. Les universités (avec LV1 comme spécialité ou avec LV2 comme deuxième langue étrangère) ;
- III. Les alliances françaises
- IV. Autres centres de langues privés.

1.4.2. Le français comme spécialité universitaire

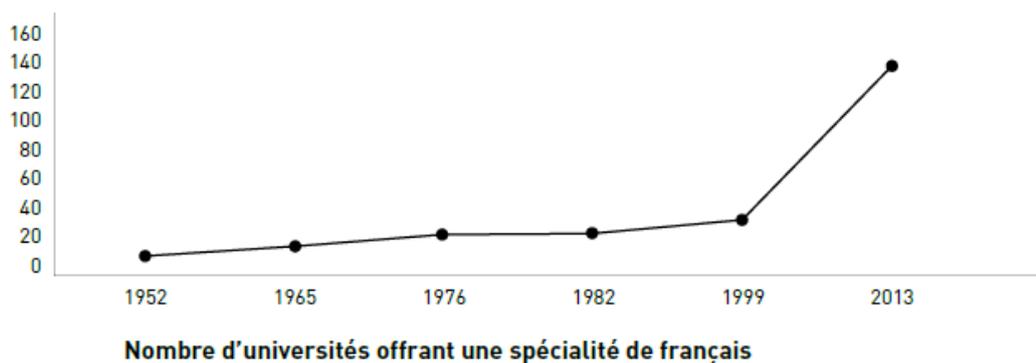
Dans le travail présent, nous retenons comme champ d'observation la spécialité universitaire de français. Les étudiants qui choisissent le français comme spécialité

²¹ *La langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, septembre 2014, p. 2, dossier de l'Ambassade de France en Chine.

dans leurs études supérieures s'initient au français dès la 1^{ère} année, en vue d'un diplôme de licence « en langue et littérature françaises » après quatre ans d'études intensives. Sauf cas exceptionnels²², le français est la deuxième langue étrangère de ces étudiants.

La figure suivante montre le développement de l'enseignement du français comme spécialité dans les universités chinoises.

Figure 1.1 : Nombre d'université offrant une spécialité de français²³



Dans les années 1950, il n'y avait que dix universités qui offraient le français comme spécialité. Ce nombre a augmenté de manière très modérée dans des décennies suivantes jusqu'à la fin du 20^e siècle où nous avons assisté à la massification de l'enseignement supérieur chinois. A partir de 1999, l'enseignement du français comme celui d'autres langues étrangères a connu un développement spectaculaire. En 1999, il y avait 32 sections de français dans les universités chinoises et en 2014, on en comptait 143. En 2014, on totalise plus de 17.000 étudiants spécialisés en français. Après les grandes réformes de l'enseignement supérieur des années 90, l'augmentation du nombre de départements et sections de français a atteint 340 % en 15 ans. Chaque année, sept nouvelles universités se dotent d'un département de français.

²² Les étudiants sortis des lycées des langues étrangères peuvent avoir appris le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère.

²³ *La Langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, 2014, dossier de l'Ambassade de France en Chine. p. 12.

Tableau 1.1 : Taux de croissance annuelle du nombre d'universités offrant une spécialité de français²⁴

| Période | Taux |
|-------------|-------------|
| 1949-1979 | 0.8 par an |
| 1979-1999 | 0.35 par an |
| Depuis 2000 | 7 par an |

Les 143 universités sont réparties dans 19 provinces et quatre municipalités dépendant directement du gouvernement central. Mais ce sont surtout les grandes villes universitaires qui abritent le plus d'universités ayant une spécialité de français. Beijing en a 13, Wuhan 11, Shanghai 10, Canton 8 et Nankin 6.

Carte 1.2 : L'implantation des spécialités de français²⁵



Selon le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* publié en 2011, 26 départements de français pouvaient offrir des masters en 2010 et le nombre d'étudiants y était de 204 en moyenne par promotion. Ces départements sont répartis dans 14 villes (voir tableau 1. 2).

²⁴ *La Langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, 2014, dossier de l'Ambassade de France en Chine., p14.

²⁵ *Ibid.*, p. 8.

**Tableau 1. 2 : Répartitions des départements universitaires pouvant offrir des masters
(Cao, et al., 2011, p. 6)**

| Ville | Nombre de départements |
|-----------------------------|------------------------|
| Beijing | 8 |
| Shanghai | 3 |
| Guangzhou | 2 |
| Nanjing | 2 |
| Xi'an | 2 |
| Wuhan et huit autres villes | 1 |

Six établissements proposent une formation doctorale du type *Études françaises* : l'Université de Beijing, l'Université des langues étrangères de Beijing, l'Université des langues étrangères du GuangDong, l'Université de Nanjing, l'Université des études internationales de Shanghai, l'Université de Wuhan (ibid.).

1.4.3. L'enseignement/apprentissage du français écrit à l'université

Comment le français écrit est-il enseigné dans les départements ou sections de français ? Nous allons porter notre intérêt dans un premier temps sur les programmes d'enseignement puis sur les manuels et les tests nationaux. Nous avons aussi eu recours, pour ce faire, à un questionnaire soumis à des professeurs chinois afin de mieux comprendre comment se déroule cet enseignement en milieu universitaire chinois.

1.4.3.1. Compétence écrite dans les instructions officielles

Les normes ou directives de l'apprentissage et enseignement du français ont été fixées par le Ministère chinois de l'Éducation à travers deux programmes : le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau élémentaire*²⁶ dans l'enseignement supérieur (1988) et le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau avancé*²⁷ dans l'enseignement supérieur (1997). Ces deux programmes ont été rédigés il y a plus de deux décennies mais ils

²⁶ Selon l'appellation habituelle chinoise, les étudiants de 1ère et 2ème années.

²⁷ Selon l'appellation habituelle chinoise, les étudiants de 3ème et 4ème années.

sont toujours en vigueur et réédités : ce sont les seules instructions officielles qui régissent en Chine l'enseignement et l'apprentissage du français spécialisé dans l'enseignement supérieur. En réalité, l'instruction officielle la plus récente concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères dans les établissements supérieurs est la *Directive relative aux réformes de l'Apprentissage et Enseignement des langues étrangères dans le supérieur chinois*, publiée en 1999 par le Ministère chinois de l'Education. Or, cette directive est commune à toutes les langues étrangères et n'a fourni que des principes généraux à respecter dans les réformes amorcées par quelques grandes universités de langues. Les deux programmes cités au début du paragraphe sont donc les seuls textes officiels du Ministère qui fixent des objectifs plus ou moins détaillés à l'apprentissage du français en milieu universitaire.

Le programme de 1988 fait en apparence référence à l'approche communicative, comme cadre didactique à cet apprentissage : la formation à la compétence communicative y est donnée comme un principe essentiel. « Le but de l'Apprentissage et Enseignement des langues étrangères est de former la compétence communicative à l'oral comme à l'écrit des étudiants » (1988, p. 5). Cependant, les conceptions de la communication, telles qu'elles apparaissent dans ce programme, sont mécanistes et restreintes. Elles sont de plus très sommairement exposées. La langue est définie comme un « outil de communication ». « Les connaissances linguistiques sont la base de la compétence communicative » (1988, p. 5). L'acquisition de connaissances linguistiques de base permettra par la suite de communiquer : les deux finalités à atteindre sont visées successivement, pas simultanément. Il y a, d'un côté, les savoirs linguistiques et, de l'autre, les savoir-faire ; le résultat de leur rencontre est la communication en situation réelle. Pendant la phase élémentaire, ce sont les savoirs qui priment sur les savoir-faire. La phonétique, la grammaire et le vocabulaire constituent « le contenu principal de l'enseignement » (1988, p. 9). Les quatre compétences (Compréhension Orale, Production Orale, Compréhension Ecrite, Production Ecrite) sont respectivement désignées par les termes suivants : *écouter*, *parler*, *lire*, *écrire*. Les concepteurs accordent plus d'importance à la compréhension

et production orales « puisque la langue est tout d'abord un phénomène oral et la communication est d'abord une communication orale » (1988, p. 6). C'est la raison pour laquelle on peut remarquer que l'acquisition d'une compétence à l'écrit est moins développée, s'agissant de l'assignation des objectifs à atteindre.

Dans le programme de 1988, trois objectifs apparaissent importants pour l'expression écrite des étudiants de « niveau élémentaire » (1^e et 2^e années) :

- correction orthographique et typographique ;
- savoir construire des phrases et des paragraphes (alinéa, ponctuation, connecteurs, organisateurs textuels, structures de phrases)
- faire des textes courts mais cohésifs et cohérents : texte narratif, résumé, lettre, notes en classe (1988, p. 182).

S'agissant des deux premiers points, c'est à travers une dictée qu'on vérifie si les apprenants de 1^e et 2^e années utilisent correctement l'orthographe et la syntaxe et maîtrisent les règles élémentaires de la mise en texte. Le troisième point indique l'objectif de production de paragraphes ou de courts textes. S'agissant du troisième objectif, nous pouvons remarquer qu'il y a mélange entre types de textes (un seul type est indiqué : le texte narratif) et genres textuels (résumé, lettre). De plus, l'apprentissage du résumé pendant les deux premières années présuppose une certaine précocité. Bien que le résumé soit court, son apprentissage nécessite un esprit de synthèse beaucoup plus important que ce qu'exige un texte narratif. La qualité cohésive et cohérente est mentionnée mais sans préciser quels facteurs la garantissent.

Nous résumons dans le tableau qui suit les objectifs visés, s'agissant de la production écrite au cours des deux premières années d'enseignement.

Tableau 1. 3 : Les objectifs relatifs à la production écrite au niveau élémentaire

| | |
|---|--|
| En 1 ^{ère} année | L'apprenant doit - écrire avec netteté ; - être capable de faire une dictée d'une centaine de mots en 20 minutes avec moins de 10 erreurs. - écrire un article de 100 mots à partir d'images en 25 minutes. Les erreurs ne doivent pas dépasser 10% de la totalité des mots. |
| Les critères d'évaluation sont la cohérence du texte et l'absence d'erreurs grammaticales. | |
| En 2 ^{ème} année | L'apprenant doit être capable : - de faire une dictée d'environ 200 mots en 25 minutes avec moins de 10 erreurs; - de faire un résumé d'une centaine de mots à partir d'un article de 300 à 400 mots en 30 minutes ; - d'écrire un article de 150 mots à partir d'images ou d'un sujet en 40 minutes. |
| Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et la capacité à utiliser des phrases complexes. | |

Le programme s'attache à définir les normes d'une bonne expression écrite. Cependant, les critères du tableau 1. 3 sont quantitatifs (les compétences évaluées sont la vitesse, la longueur du texte et le nombre d'erreurs) et le seul critère qualitatif évoqué - « la cohérence » - est bien vague. La dictée est considérée comme une partie importante de l'évaluation mais cet exercice sert plutôt à tester l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire. Il n'y a pas de référence explicite à une typologie particulière des textes écrits : il s'agit, sans plus de précisions, d'écrire un article à partir d'images ou d'un sujet. L'accent est mis sur les connaissances linguistiques (on vérifie l'absence d'erreurs grammaticales)

En règle générale, tout le programme de 1988 révèle une focalisation sur la performance. La langue est un outil, donc l'apprentissage d'une langue signifie qu'il s'agit d'abord d'acquérir des connaissances linguistiques de base (s'approprier cet outil) en vue de les appliquer dans une situation créée par l'enseignant (utiliser cet outil). Communiquer se réduit à une application de connaissances linguistiques. Les connaissances linguistiques et la compétence de communication sont séparées et les composantes socioculturelles et discursives sont absentes. La production écrite occupe une place peu importante. Les critères d'évaluation sur l'écriture sont quantitatifs. Le seul critère sur la textualité (la cohérence) est vague et présenté sans explication

précise. Les objectifs de l'écrit sont axés sur les performances et non pas sur de véritables compétences de communication à l'écrit.

Le programme de 1997 « est le prolongement du programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de troisième et quatrième années » (1997, p. 4). Il est plus souple que le programme de 1988 car les établissements sont désormais libres de « développer des spécialités selon leur propre contexte d'enseignement » (1997, p. 3).

Tableau 1. 4 : Les objectifs en matière de production écrite au niveau avancé

| | |
|---|--|
| 3ème année | L'apprenant doit être capable : - d'écrire un texte narratif sur différents sujets, un compte rendu de lecture, un résumé, un document administratif et commercial. La vitesse d'écriture est de 180 à 200 mots/heure. |
| Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et le respect des conventions d'écriture de différents genres. Le hors-sujet est à éviter. | |
| 4ème année | L'apprenant doit être capable : -d'écrire un commentaire et un texte argumentatif dans un langage clair. -de maîtriser des connaissances fondamentales sur la linguistique, la lexicologie et la rhétorique. |
| Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales, la structure textuelle, la fluidité et la précision de la langue. | |
| | traduction : l'apprenant doit être capable de faire des versions de rapports ou d'articles de journaux français sur la politique, l'économie, la diplomatie, la culture, les œuvres littéraires simples et de dossiers de vulgarisation scientifique. La vitesse de traduction est de 1250 mots/heure. Il doit également être capable de faire des thèmes à partir d'articles commerciaux ou administratifs, d'articles de journaux généraux et d'extraits d'œuvres littéraires simples. |

Les objectifs à atteindre sont toujours quantitatifs. Outre les quatre compétences de base (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite), une cinquième compétence est introduite : celle de la traduction. La traduction (version et thème) constitue une partie importante de la compétence d'écriture bien que celle-ci ne soit pas clairement définie.

Avec le développement des enseignements de master en Chine et l'accroissement du nombre d'étudiants qui se rendent en France pour suivre des études de master et de doctorat, le programme s'est adapté au besoin de préparer les étudiants à se spécialiser dans les filières linguistiques ou littéraires. Dans le tableau 1.4, nous pouvons relever

l'objectif linguistique qui est toutefois formulé en des termes nouveaux. L'apprenant doit « maîtriser des connaissances fondamentales sur la linguistique, telles que la lexicologie et la rhétorique » (1997, p. 7).

Un autre objectif consiste à préparer les étudiants à leur future profession, ce qui est confirmé par le choix des contenus et des supports pour la production et la compréhension écrites : presse francophone, articles de vulgarisation scientifique, écrits administratifs et commerciaux. Cependant, il manque toujours une typologie explicite des textes écrits malgré quelques occurrences.

Savoir écrire un texte argumentatif est devenu un objectif en 3^{ème} année. Pourtant, une typologie précise est toujours absente, là encore. Le commentaire est le seul type argumentatif mentionné. On ignore donc si la dissertation comme exercice d'argumentation organisée est un objet d'apprentissage.

Les concepteurs prennent soin de préconiser le respect des conventions d'écriture dans différents genres textuels : la structure textuelle est considérée comme importante pour évaluer la qualité de la composition. Or les critères d'évaluation sont flous comme l'étaient ceux du programme de 1988.

Le programme de 1997 propose aussi une maquette de cours de français à l'université en 3^{ème} et 4^{ème} années (1997, p. 9) que l'on trouvera ci-dessous :

Tableau 1. 5 : Cours de 3^{ème} et 4^{ème} années de français à l'université (E. Martin, 2007, p. 292)

| | Matières | Heures / semaine | Durée (en semestre) |
|---------------------------|---|-------------------------|----------------------------|
| Cours obligatoires | Français supérieur | 4-6 | 2-4 |
| | Composition | 1 | 4 |
| | Traduction | 2 | 2-4 |
| | Interprétariat | 2 | 2 |
| | Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels) | 2 | 2-4 |
| | Lecture d'œuvres littéraires | 2 | 2 |
| | Lecture de la presse | 2 | 3-4 |
| Cours à option | Histoire de la littérature française | 2 | 2 |
| | Histoire de la France | 2 | 1 |
| | Linguistique fondamentale du français | 2 | 1 |
| | Lexicologie française | 2 | 1 |
| | Rhétorique française | 2 | 1 |
| | Grammaire française | 2 | 1 |
| | Situation des pays et régions francophones | 2 | 1-2 |
| | FOS (commercial, touristique, technologique, droit, etc.) | 2 | 1 |

Source : MINISTÈRE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 1997.

Selon ce programme, le cours de composition commence dès la troisième année et se poursuit en quatrième année de licence mais il n'a lieu que tous les quinze jours. Il y a donc huit séances (16 heures) par semestre et 32 séances (64 heures) sur la totalité du cursus. Les types de textes abordés pendant le cours sont les suivants : textes narratifs, descriptifs, argumentatifs ; ainsi que des textes fonctionnels, à travers la lecture/écriture d'articles de presse (administrative et commerciale).

L'acquisition de tous ces types textuels en seulement 64 heures semble impossible à atteindre. L'apprentissage de la dissertation demande beaucoup plus de temps. Même si on n'enseigne que la dissertation dans le cours de composition, 64 heures sont loin d'être suffisantes. C'est pourquoi le cours de composition s'arrête souvent à des commentaires bien courts (150 mots). Et la dissertation ? Les enseignants n'ont guère le temps d'aller au-delà d'une simple présentation des exigences de l'exercice.

Dans le cours de « français supérieur » qui doit développer lui aussi la compétence d'écriture des apprenants, on s'initie à la rhétorique - limitée à celle des figures - tout en révisant les structures grammaticales de base. La production écrite est le plus souvent réalisée à travers les exercices de version et de thème et la compréhension écrite est évaluée grâce à une lecture analytique d'œuvres littéraires. Les concepteurs précisent également que la quantité des mots de vocabulaire doit être plus importante²⁸ et que l'enseignant doit s'efforcer de fournir les différents sens aux apprenants (1997, p. 9-10).

Le programme de 1997 fait visiblement référence à l'approche communicative en évoquant certaines des compétences qui en relèvent et en insistant sur l'importance de la culture : il préconise des cours à option qui doivent permettre aux apprenants de se familiariser avec la culture française et francophone afin de préparer les étudiants au monde du travail (1997, p. 5). Sans doute est-il indiqué que « les connaissances sur la linguistique et la culture sont aussi nécessaires que les compétences linguistiques »

²⁸ Si la grammaire est largement représentée dans ce programme, c'est pourtant la partie « vocabulaire » qui en constitue la composante la plus importante (une liste de mots - *Lexique A-Z* - de 130 pages, soit 65% du contenu).

(1997, p. 3). Néanmoins, il est tout d'abord rappelé que « la langue est un outil de communication et les compétences linguistiques fondamentales sont la base de la communication » (1997, p. 4-5). Cette conception est donc assez semblable à celle qui avait été mise en avant dans le programme d'Apprentissage et Enseignement du FLE durant la phase dite fondamentale : pour communiquer il faut avant tout maîtriser des compétences linguistiques.

Eu égard à ce qui précède, on pourrait conclure que l'écrit occupe une place moins importante que l'oral dans les instructions officielles. L'écrit sert souvent à réemployer les connaissances grammaticales ou lexicales acquises. La compétence d'écriture est construite pour une grande partie à travers la version et le thème. Les critères d'évaluation sont plutôt quantitatifs et basés sur la performance. Les différents types textuels et les conventions d'écriture françaises sont mentionnés, mais sans explications spécifiques. Nous pouvons remarquer d'après le programme de 1997 que l'approche fonctionnaliste-distributionnaliste est suivie par les concepteurs des instructions officielles chinoises : les enseignants recourent principalement aux exercices structuraux et de reformulation pour atteindre l'objectif fonctionnel.

Les Chinois, peut-être plus analytiques, tiennent à s'entraîner sur toutes les composantes d'une langue, à les maîtriser avec sûreté avant de les rassembler pour accomplir une tâche de communication. (Xu Yan, 2010, p. 97)

1.4.3.2. La compétence écrite dans les manuels chinois destinés aux étudiants spécialisés en français

Dans cette section, nous portons un regard sur les manuels afin de mesurer le poids de la compétence écrite. Ce sont des manuels rédigées par les experts chinois que nous avons choisi car les manuels d'origine française ne sont généralement utilisés qu'en tant qu'ouvrages complémentaires bien qu'ils soient appréciés par les enseignants et apprenants pour les dialogues « authentiques » qu'ils contiennent, et les activités variées et enrichissantes qu'ils proposent.

Actuellement, dans le milieu enseignant, nous pouvons distinguer deux modes d'utilisation des publications étrangères : elles sont soit utilisées directement en classe de compréhension ou d'expression orales ; soit utilisées en complément d'un manuel chinois par les enseignants de grammaire qui en sélectionnent quelques activités qu'ils jugent intéressantes et susceptibles de motiver la classe et donc de mieux faciliter l'appropriation des points grammaticaux par les apprenants. Rares sont les enseignants qui se servent uniquement et totalement d'un manuel français en classe de langue. (Ibid, 2010, p. 90)

Les méthodes françaises ne sont pas le support principal de l'enseignement du français étudié en tant spécialité et ils sont utilisés plutôt comme support pour la pratique de l'oral et afin de favoriser la motivation. C'est pourquoi nous analyserons les publications locales afin de mettre en évidence le rôle et la place de la compétence d'écriture dans les manuels.

1.4.3.2.1. Le manuel *Le Français* destiné aux étudiants du niveau élémentaire

Le manuel le plus diffusé dans les milieux de l'enseignement du français en Chine au premier stade (première et deuxième années) est le manuel *Le Français* (4 Tomes, éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères, Beijing, 2000) élaboré par des professeurs de l'Université des langues étrangères de Beijing (Ma XiaoHong, Liu Li *et al.*). Recommandé à l'échelle nationale par le Ministère de l'Education, « ce livre auquel se réfère chaque année le concours national de français s'emploie dans la plupart des départements des écoles supérieures chinoises ayant comme spécialité le français ». (Yu & Chevalot, 2012, p. 102). Il a connu un grand succès de publication : sa première édition date de 1992 et en 2003 il en est à sa dix-septième édition pour le Tome 1 et à sa quatorzième édition pour le Tome 2. En 2007, la deuxième version du Tome 1 a vu le jour et en 2011 elle en est déjà à sa huitième édition.

Tableau 1. 6 : Organisation du Tome 1 (2011, 8^e édition de la 2^e version)

| | |
|---|--|
| Leçon 1-Leçon 10 | Leçon 11-Leçon 18 |
| Mini-dialogues | Mini-dialogues |
| Vocabulaire avec sa traduction en chinois à côté | Vocabulaire avec sa traduction en chinois sur la page en vis-à-vis |
| Notes (explication en chinois des expressions des dialogues) | chiffres |
| Règles de prononciation | Notes (explication en chinois des expressions des dialogues) |
| Règles d'écriture des lettres, des ponctuations, etc. | Grammaire |
| Civilisation française (explication des habitudes de communication françaises en chinois) | Un peu de phonétique |
| Exercices de phonétique | Civilisation française (explication des phénomènes français en chinois : les jeunes français à l'école, les familles, proverbes etc.). |
| Exercices des expressions des dialogues | Exercices d'audition |
| Exercices oraux (discussion du sujet de la leçon, jeux de rôles, etc.). | Exercices des expressions des dialogues |
| | Exercices divers (grammaticaux, compréhension écrite et version/thème, etc.) |
| | Exercices oraux (discussion du sujet de la leçon, jeux de rôles, etc.). |
| | Lecture |

Dans le Tome 1, les dix premières de dix-huit leçons sont consacrées à la phonétique, comportant des mini-dialogues, du vocabulaire avec sa traduction en chinois, des règles de prononciation, des notes explicatives et des exercices. A partir de la onzième, les leçons sont constituées de neuf parties : des mini-dialogues ou des textes, du vocabulaire avec sa traduction en chinois sur la page en vis-à-vis, l'apprentissage des chiffres, des notes explicatives, de la grammaire, de la prononciation, divers exercices grammaticaux et de la lecture. A la fin de chaque leçon, on trouve un court texte à lire, sur un sujet lié à celui de la leçon, accompagné d'une liste de vocabulaire traduit en chinois. Le contenu de cette partie n'entre pas dans les exercices ni dans les examens.

Les seize leçons du Tome 2 (2013, 5^e édition de la 2^e version) se composent de la même façon que les huit dernières leçons du Tome 1, à l'exception de la partie consacrée aux chiffres.

Dans ces deux manuels, on ne trouve que deux exercices de « composition ». Il existe visiblement un déséquilibre entre les compétences orales et écrites.

Tome 1, leçon 13 logement, p. 293 : « Présentez votre chambre par écrit ».

J'ai une belle chambre.....

Tome 1, leçon 14 Les saisons et la date, p. 322 : « Décrivez l'hiver avec les mots donnés ».

Il fait froid, il fait sombre, il fait souvent du vent, il neige, il gèle, tout est blanc, la température est basse, aimer/détester, la fête du Printemps.

Tous exigent que les étudiants créent un texte lié au contenu de l'unité en réemployant les expressions acquises, mais les consignes ne précisent pas le contexte communicatif : à qui écrit-on ? Dans quelle situation ? Pour quelle raison ?

Dans les guides pédagogiques²⁹, on propose régulièrement deux activités supplémentaires en fin de chaque unité : dictée et composition. Une courte dictée en relation avec le thème ou les points grammaticaux est proposée. Les apprenants doivent aussi créer un texte lié au contenu de l'unité en réemployant le lexique thématique. Il est évident que comme les deux exercices de rédaction du Tome 1, l'exercice de « composition » dans les guides pédagogiques est une révision des mots et expressions acquis.

Une autre caractéristique qui saute aux yeux est la précocité des exercices de version ou de thème dans ces manuels destinés aux débutants. Cet exercice se trouve dans toutes les leçons. Les élèves doivent traduire des mots et expressions, des phrases ou de petits paragraphes. L'utilisation systématique de la traduction montre la reconduction du recours à la méthode traditionnelle.

**Tableau 1. 7 : Organisation des Tome 3 (2000, 6^e édition de la 1^e version)
et Tome 4 (2003, 10^e édition de la 1^e version)**

| |
|--|
| Dialogue et texte |
| Vocabulaire avec sa traduction juxtalinéaire en chinois |
| Notes (explication en chinois des expressions des dialogues) |
| Civilisation française |
| Grammaire |
| Exercices oraux (discussion, débat, jeux de rôles, etc.) |
| Exercices écrits (exercices grammaticaux, thème et version) |
| Lecture |

Le Tome 3 est constitué de seize leçons dont chacune comprend un dialogue et un texte. Les deux premières leçons sont assorties d'une rubrique intitulée « un peu de phonétique », destinée à réviser les acquis dans ce domaine. Les exercices oraux

²⁹ Chaque tome est accompagné d'un guide pédagogique.

consistent en questions-réponses sur le contenu des dialogues et des textes, des exercices structuraux sur les mots et expressions, des discussions ou jeux de rôle -une pratique relevant de la simulation globale popularisée par l'approche communicative. La partie « Civilisation française » est donnée en français alors que dans les tomes précédents, elle l'était en chinois. Le Tome 4 est organisée comme le Tome 3, à cette différence près qu'on y ajoute quelques exercices de compréhension écrite après la lecture. Les Tomes 3 et 4 sont utilisées en 2^e année mais les exercices écrits consistent toujours en version/thème. Les concepteurs considèrent les exercices grammaticaux comme des exercices écrits.

En règle générale, ces quatre tomes destinés aux étudiants de français du niveau élémentaire répondent tous à un schéma traditionnel du type « texte-vocabulaire-grammaire-exercices ». Les rédacteurs « recourent principalement au structuralisme³⁰ pour souhaiter atteindre l'objectif pédagogique défini qui est de réaliser les fonctions de la langue » (Xu Yan, 2010, p. 90).

L'écrit demeure marginal. D'une part, la lecture placée à la fin de chaque leçon des quatre tomes s'en tient davantage à une compétence morphosyntaxique qu'à une véritable compréhension de la cohésion et de la cohérence du texte. D'autre part, les exercices sont pour la plupart structuraux ou mécaniques. Les exercices relatifs à la langue écrite ont essentiellement pour but de faire appliquer une ou des règles de grammaire enseignées en classe ou de vérifier la maîtrise des mots et expressions du texte. La compétence d'écriture proprement dite n'est pas visée.

1.4.3.2.2. Manuel de français destiné aux étudiants du niveau avancé

Quant aux manuels du niveau avancé, ceux du *Manuel de français* (2 Tomes, Shu JinZhe, 1991/1992, maison d'édition de l'enseignement des langues étrangères de Shanghai) sont les plus diffusés et influents.

³⁰ Par « structuralisme », il faut entendre ici exercices structuraux.

Tableau 1. 8 : Organisation de *Manuel de français* Tome 5 et Tome 6

| |
|--|
| Texte |
| Annotations |
| Mots et expressions à réemployer |
| Grammaire et stylistique |
| Initiation à la stylistique française |
| Exercices de grammaire et de stylistique |
| Exercices syntaxiques |
| Exercices lexicaux |
| Version et thème |
| Lecture |

Les deux tomes ont une structure identique et mettent l'accent sur le vocabulaire et la « stylistique » (surtout la question des registres de langue). Si on les compare aux manuels de niveau élémentaire, la compétence orale y apparaît moins importante, la syntaxe est devenue un élément essentiel, la partie culturelle est remplacée par la présentation de connaissances rhétoriques et littéraires. Il est à noter qu'on ne trouve aucun exercice de « composition » dans ces deux tomes. En revanche, la traduction occupe une place centrale.

En résumé, les manuels des deux premières années proposent en principe des activités pédagogiques pour que l'apprenant ait une base solide et s'initie rapidement à la communication orale en langue française. Les manuels de niveau avancé utilisés dans le second cycle portent essentiellement sur les entraînements syntaxiques en français écrit, basés sur l'utilisation de documents authentiques, mais souvent littéraires (Fu Rong, 2005, p. 34).

La caractéristique la plus importante des manuels chinois est l'hétérogénéité méthodologique. D'une part, on utilise l'approche communicative en concevant des activités qui en relèvent (jeux de rôle, simulations etc.). D'autre part, on a plus souvent recours à la méthode traditionnelle. La L1 (le chinois) est un soutien d'apprentissage. Dans les quatre tomes de *Le Français*, chaque leçon est assortie d'une liste de mot avec leur traduction en chinois à côté ou sur la page en vis-à-vis. L'exercice écrit type est celui de la traduction - version et thème - que l'on trouve dans quasiment toutes les leçons. La rédaction sert à la révision des expressions et des points de grammaire au

détriment de la capacité communicative de l'apprenant. La dissertation n'est pas mentionnée dans ces manuels chinois : elle n'est pas pratiquée, ni même présentée.

Il existe maintenant quatre manuels de rédaction en Chine.

Tableau 1. 9 : Manuels de rédaction en Chine

| Manuel | Titre | Auteur(s) | Maison d'éditions | Date de parution |
|--------|--------------------------------|-------------------------------|---|------------------|
| M1 | <i>Cours de rédaction</i> | Wang XiuLi, Julien Portier | Maison d'éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères à Beijing | Décembre 2011 |
| M2 | <i>Correspondance pratique</i> | Yang MingLi | Maison d'éditions de l'Université de Beijing | Janvier 2010 |
| M3 | <i>Ecrire</i> | Chantelauve Odile | Maison d'éditions Yiwèn à Shanghai | Septembre 2004 |
| M4 | <i>Correspondance pratique</i> | Shi MeiZhen, Dong MaoYong | Maison d'éditions de l'éducation et du tourisme à Beijing | Juin 2002 |

Deux de ces manuels (M2 et M4) ont été rédigés par les professeurs chinois. Il s'agit de correspondance pratique. Les auteurs ne présentent que des modèles de lettres amicales, commerciales et administratives. M3 est un manuel édité en France avec des explications traduites en chinois. Outre la correspondance pratique, nous pouvons trouver des documents relevant de genres « pragmatiques » tels que l'affiche, le télégramme, l'annonce, le faire-part mais aussi des extraits de narrations, de récits et de commentaires. M1 est le seul dans lequel la dissertation soit traitée. Les auteurs consacrent une unité entière à cet exercice typiquement français, avec des textes modèles, des exercices de révision sur les règles dissertatives et des consignes en vue d'un travail personnel de rédaction.

1.4.3.3. Tests nationaux

A partir de 2004, les étudiants de 2^e année ont dû se préparer au Test national du français enseigné en tant que spécialité de niveau 4 (désormais TFS-4), épreuve organisée par le Comité français du Conseil national de l'enseignement supérieur des langues étrangères, organisation gouvernementale relevant du Ministère de l'Éducation nationale. En 2008, a vu le jour le Test national du français enseigné en tant que spécialité de niveau 8 (désormais TFS-8), destiné aux étudiants de 4^e année de

spécialité française. Ces tests obligatoires concernent toutes les universités chinoises dotées d'un département ou d'une section de français. Les résultats obtenus à ces examens sont un témoignage essentiel de la compétence en français des étudiants chinois. En raison de l'échelle à laquelle ils sont pratiqués et de leur importance dans le système de sélection universitaire, on peut supposer que ces tests influencent d'une manière décisive l'enseignement et l'apprentissage de FLE en Chine au sein des universités.

Le TFS-4 se déroule lors d'une seule passation, d'une durée de 3 heures (cf. tableau 1.10). Il se compose de sept parties obligatoires. Les résultats sont sanctionnés par une note et une mention (80-100 points pour la mention « très bien », 70-79 pour la mention « bien », 60-69 pour la mention « passable » et 0-59 pour la mention « médiocre »).

Tableau 1. 10 : La Structure du TFS-4 (Yu et Chevalot, 2012, p. 98).

| Parties | Forme de l'item | Détails | Points | Nombre d'items | Types de questions |
|---------|------------------------------|---|--------|----------------|----------------------------|
| I | Dictée | Écrire un texte d'après un enregistrement | 10 | 1 texte | Fermées |
| II | Compréhension orale | Section A : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite 10 dialogues et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question. | 10 | 20 | Fermées (QCM) |
| | | Section B : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite un texte et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question. | | | |
| III | Compétence lexicale | Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression dont le sens est le plus proche de celui de la partie soulignée | 15 | 20 | Fermées (QCM) |
| VI | Compétence grammaticale (I) | Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression convenable | 20 | 40 | Fermées (QCM) |
| V | Compétence grammaticale (II) | Compléter un texte avec les mots et expressions aux temps et aux modes convenables (des mots ou des expressions sont suggérés pour chaque trou) | 10 | 20 | Fermées (exercice à trous) |
| VI | Compréhension écrite | Lire quatre textes et choisir la bonne réponse à chacune des questions | 20 | 20 | Fermées (QCM) |
| VII | Expression écrite | Rédiger un texte à partir d'une liste de mots | 15 | 1 texte | ouverte |
| Total | | | 100 | 120+2 textes | |

A partir de 2014, l'exercice de composition requiert des candidats qu'ils sachent rédiger un texte de 150 à 200 mots en partant de dessins³¹.

³¹ Voir Annexe V.

Tableau 1. 11 : La Structure du TFS-8 (Y. K. Wang, 2012, p. 110)

| Parties | Forme d'item | Détails | Points | Nombre d'items | Types de questions |
|---------|--------------------------|---|--------|----------------|--------------------|
| I | Dictée | Écrire un texte d'après un enregistrement. | 10 | 1 texte | Fermée |
| II | Compréhension orale | Section A : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite 10 dialogues et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question. | 10 | 20 | Fermée (QCM) |
| | | Section B : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite un texte et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question. | | | |
| III | Vocabulaire et grammaire | Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression dont le sens est le plus proche de celui de la partie soulignée. | 15 | 20 | Fermée (QCM) |
| VI | Version | Traduire un texte français en chinois | 20 | 40 | Fermée |
| V | Thème | Traduire des phrases chinoises en français | 10 | 20 | Fermée |
| VI | Compréhension écrite | Lire quatre textes et choisir la bonne réponse à chacune des questions. | 20 | 20 | Fermée (QCM) |
| VII | Expression écrite | Lire un message et rédiger un commentaire | 15 | 1 texte | ouverte |
| Total | | | 100 | 120+2 textes | |

A la lecture de ces deux tableaux, nous pouvons constater que la grammaire et le vocabulaire tiennent toujours une place très importante dans les deux examens. La traduction (version et thème) est un item privilégié au deuxième stade de l'enseignement du français. En apparence, l'écriture a la priorité (45% dans le TFS-4 et 75% dans le TFS-8) mais il s'agit d'exercices que le programme identifie sous le nom de « questions fermées » (dictée 10%, version et thème 30%). Il n'y a pour ainsi dire pas beaucoup de production de textes « libres » (composition 10%).

Pour le TFS-4, les candidats doivent rédiger un texte (150-200 mots) en employant au moins huit mots dans la liste de mots proposés (dix au total) avec un thème au choix des étudiants. Construire un texte à partir de mots évoque la créativité littéraire, les concours de dix mots francophones³² et les jeux d'écriture à contraintes (les logos rallyes). Néanmoins, selon une enquête que nous avons menée auprès d'une centaine de candidats du TFS-4, 77.58% des enquêtés ont repris des phrases correctes de leurs manuels et des articles modèles pour se préparer à l'examen et 80.83% ont imité des textes appris ou fait appel à un article déjà écrit (Bi, à paraître). Les stratégies d'examen l'emportent sur la liberté de création. Composer revient le

³² « Dis-moi dix mots en langue française ». Il s'agit d'un concours destiné aux élèves francophones des collèges et des lycées. www.dismoidixmots.culture.fr

plus souvent à reproduire un texte appris ou écrit avant le test. Depuis 2014 cependant, les candidats doivent produire un texte d'après quatre ou cinq dessins en leur donnant un titre qui convienne. Il leur faut identifier les objets et les personnages, interpréter leurs relations, attitudes, gestes et ce qu'ils pourront dire. Les sujets de 2014 et de 2015 montrent que les résultats sont meilleurs quand il s'agit de produire un texte narratif dans ce cadre plutôt qu'un texte argumentatif³³.

Quant à la rédaction du TFS-8, supposée évaluer - après quatre ans d'études - la capacité à exprimer des opinions à l'écrit, elle revient en réalité à produire un court commentaire de 150 à 200 mots. D'autres exercices d'argumentation tels que la dissertation sont considérés comme hors d'atteinte.

En tant qu'évaluation sommative élaborée selon les normes des programmes nationaux, le TFS-4 et le TFS-8 ont pour objectif d'examiner l'état de la mise en application des programmes nationaux et d'évaluer la qualité pédagogique. C'est pourquoi nos observations montrent qu'il existe une certaine cohérence entre les tests, les manuels chinois et les programmes d'enseignement : la compétence d'écriture est représentée plutôt par les exercices traditionnels et la rédaction sert essentiellement à évaluer l'acquisition des connaissances linguistiques.

1.5. Enquête auprès des professeurs chinois

Afin de mieux connaître les pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit en français, nous avons mené une enquête auprès de professeurs chinois. L'enquête a été réalisée de juin à décembre 2013. Nous avons distribué des questionnaires directement aux professeurs à Shanghai en leur demandant de justifier certains de leurs choix. Pour les professeurs d'autres provinces, nous leur avons envoyé le questionnaire par courriel et la justification des choix a fait l'objet d'un échange de courriels.

³³ Voir Annexe V.

1.5.1. Profil des professeurs sondés

L'enquête a été menée auprès de 24 professeurs provenant de 14 universités chinoises réparties dans six provinces, deux municipalités dépendant directement du gouvernement central (Beijing, Shanghai) et une région autonome des minorités (Guangxi)³⁴. Plus de la moitié des personnes interrogées avaient entre 30 et 40 ans (soit 15), 7 avaient entre 20 et 30 ans, une seule avait entre 40 et 50 ans et une plus de 50 ans. Parmi eux, 21 femmes et 3 hommes. 18 professeurs avaient entre 3 et 10 ans d'expérience professionnelle, 4 en avaient plus de 10 ans, 2 étaient de nouveaux enseignants, avec 1 à 3 ans d'expérience.

1.5.2. Analyse des données

Tableau 1. 12 : Niveau d'enseignement professé par les enseignants³⁵

| Cours | Niveau | Pourcentage |
|-------------------------------|----------|-------------|
| Français élémentaire (33%) | L1 +L2 | 25% |
| | L2 | 8% |
| Français avancé (28%) | L3 | 8% |
| | L4 | 8% |
| | M1 | 4% |
| | L3+L4+M1 | 4% |
| | L3+L4 | 4% |
| Public mixte (39%) | L1+L2+L3 | 19% |
| | L1+L2+M1 | 8% |
| | L2+L3 | 4% |
| | L1+L3+L4 | 8% |

D'après ce tableau, toutes les années de licence et la première année de master sont concernées. Plus d'un tiers des professeurs (38%) enseignent en même temps à des étudiants de niveau élémentaire et de niveau élevé. La répartition des étudiants de différents niveaux est relativement équilibrée, ce qui garantit la représentativité de l'échantillon.

³⁴ Quatre universités de Shanghai, deux de Beijing, une du Hubei, une du Shanxi, une du Sichuan, une du Zhejiang, deux de la région autonome des minorités de Guangxi, une de Jilin, une de Liaoning.

³⁵ L1, L2, L3, L4 : licence 1, 2, 3, 4 M1, M2: master 1, master 2

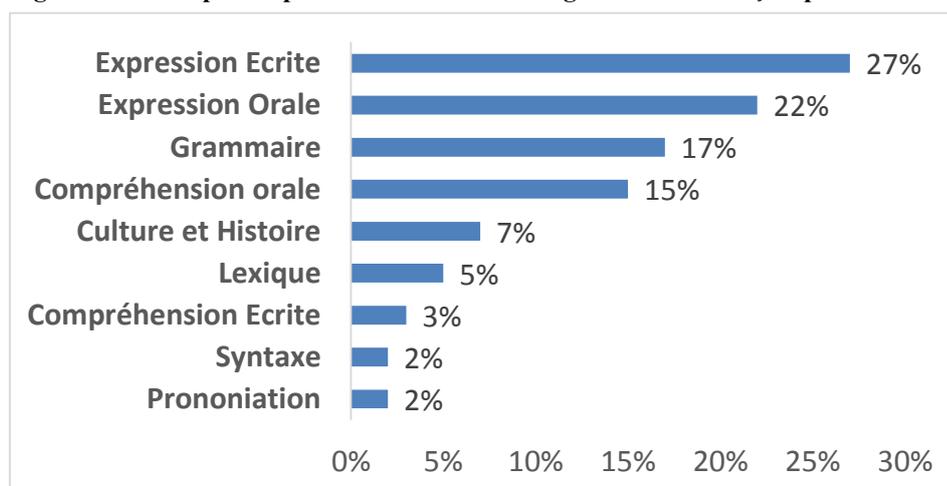
S'agissant de la répartition des cours à dispenser, on trouve par ordre décroissant : le « français fondamental »³⁶ : 43% ; la grammaire : 19% ; la compréhension orale (CO) et l'expression orale (EO) : 16% ; la rédaction : 14% ; le français supérieur³⁷ : 5% ; la presse française : 3%.

Seuls 14% des professeurs sont chargés du cours de rédaction. Pourtant, si nous prenons en compte les cours de français fondamental et de français supérieur pour lesquels l'expression écrite est aussi une partie importante, le pourcentage serait de 62%.

Voici les résultats que nous avons obtenus.

- I. Selon vous, quel est l'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour vos étudiants ?

Figure 1. 2 : L'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour étudiants



27% des professeurs pensent que la matière la plus difficile pour leurs élèves est l'expression écrite (rédaction ou composition), mais l'enquête révèle que l'écart entre les difficultés rencontrées en expression écrite et en expression orale n'est pas très important, en réalité.

- II. Dans votre établissement, existe-t-il un cours spécifique de rédaction ?

³⁶ Destiné aux élèves des deux premières années.

³⁷ Destiné aux étudiants de 3^e et 4^e années.

70% des professeurs affirment qu'il y a un cours spécifique de rédaction dans leur établissement. 17% des professeurs indiquent qu'il n'y a pas de cours de rédaction et 13% de professeurs n'ont pas donné de réponse.

III. En quelle année donne-t-on un cours de rédaction ?

Tableau 1. 13 : Années où on donne un cours de rédaction

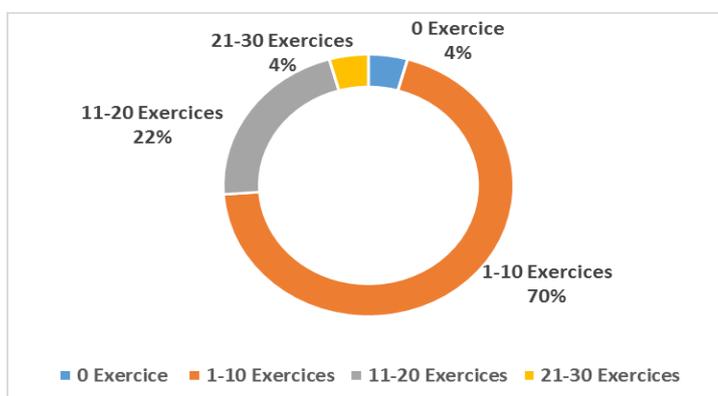
| Niveau | Pourcentage |
|--------------|-------------|
| L2 | 24% |
| L 3 | 40% |
| L 4 | 12% |
| L 2 et L3 | 6% |
| L3 et L4 | 6% |
| L4 et M1 | 6% |
| L2, L3 et L4 | 6% |

La plupart de facultés proposent un cours de rédaction pendant un an (76%), presque la moitié en 3^e année. Seuls 6% de professeurs indiquent que dans leur faculté le cours de rédaction dure 3 ans et 18% 2 ans. 88% précisent que la fréquence du cours de rédaction est de deux heures par semaine tandis que pour 12% d'entre eux ce cours a lieu toutes les deux semaines, soit une heure par semaine.

Certains départements dispensent un cours de méthodologie du mémoire de master dont les apprenants profitent pour s'initier aux conventions d'écriture scientifique à la française.

IV. Combien d'exercices de rédaction en moyenne dans une année scolaire ?

Figure 1. 3 : Le nombre d'exercices de rédaction en moyenne dans une année scolaire



La plupart des professeurs ont donné un à dix exercices dans une année scolaire et parfois aucun exercice de rédaction. Selon notre enquête, il s'agit notamment d'une professeure qui ne dispense que des cours audio-visuels destinés aux étudiants de 1^e

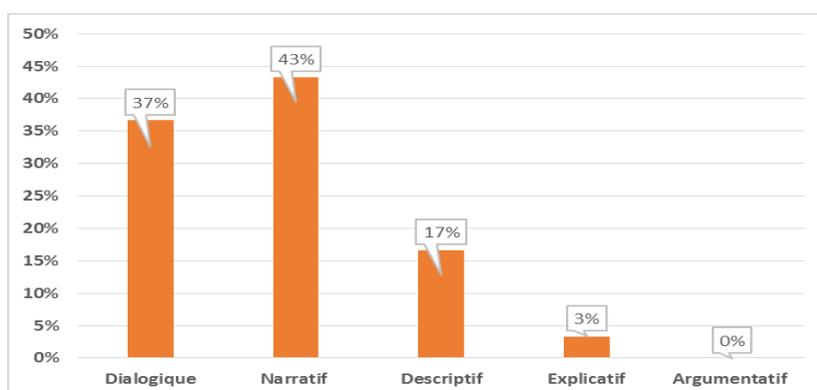
année. Elle nous a précisé qu'elle ne donne pas d'exercices écrits en cours et que les élèves n'utilisent pour ainsi dire jamais de stylo ni de papier en classe.

Quels sont les exercices de rédaction ? Selon les réponses des professeurs interrogés, les rédactions pratiques (écrits de la vie quotidienne, « productions formelles »³⁸) sont plus appréciées que les rédactions créatives (nouvelle, poésie, théâtre).

A l'issue de l'entretien, une professeure a précisé qu'elle utilise les exercices de rédaction du DELF DALF(B2) pour former ses étudiants à l'argumentation. Une autre propose des exercices de synthèse afin de développer « la capacité à saisir l'essentiel des idées et de les reformuler avec lucidité ». Deux professeurs ont indiqué que le but des exercices créatifs qu'ils donnent à réaliser aux étudiants est de faire travailler leur imagination. Nombreux sont les professeurs qui donnent des exercices de réemploi. Voici les commentaires d'une professeure sur le cours de rédaction : « Pour les apprenants de 1^e et 2^e année, on fait la rédaction qui exige l'emploi de certaines expressions et les points de grammaire du texte ; pour les apprenants de 3^e et 4^e année, on fait l'explication du texte, la réorganisation du texte ou un petit commentaire sur un sujet de discussion en classe (sur un thème toujours lié au texte enseigné mais actualisé). Afin d'encourager l'esprit de synthèse et l'esprit critique, les élèves apprennent à organiser des arguments pour exprimer leurs propres opinions ».

V. D'après vous, quel type de texte est le plus facile pour vos étudiants?

Figure 1. 4 : Le type de texte le plus facile pour les étudiants

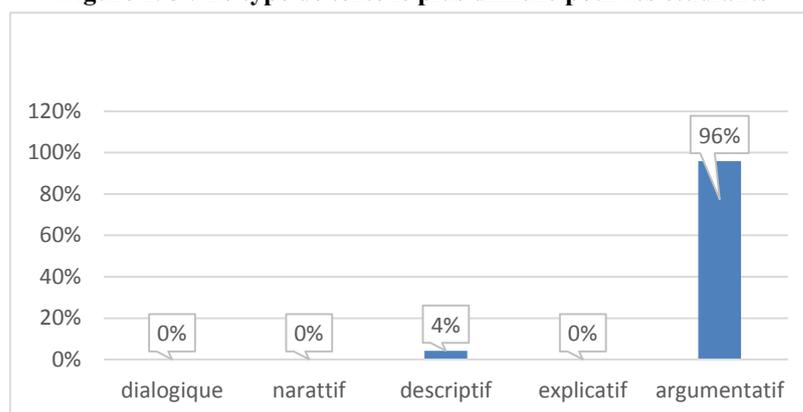


³⁸ Les productions relatives à la vie quotidienne sont : la lettre amicale, la carte postale, le message électronique, etc. « Production formelle » signifie : CV, lettre de motivation, projet d'études, et autres.

D'après les professeurs, le type de texte le plus facile pour leurs élèves est le texte narratif, suivi par le dialogue. Aucun professeur n'a choisi le texte argumentatif qui demande une compétence à synthétiser et à convaincre.

VI. D'après vous, quel type de texte est le plus difficile pour vos étudiants?

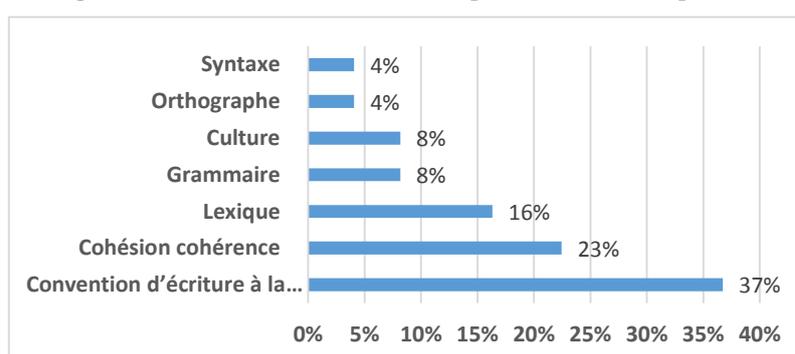
Figure 1. 5 : Le type de texte le plus difficile pour les étudiants



Quant au type le plus difficile, 23 professeurs parmi les 24 enquêtés ont choisi le texte argumentatif. La seule exception est celle d'un professeur qui a choisi le texte descriptif.

VII. Degrés de difficulté dans l'acquisition de la compétence écrite

Figure 1. 6 : Les difficultés dans l'acquisition de la compétence écrite



D'après les réponses obtenues, les difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants chinois, relèvent d'abord des conventions d'écriture à la française puis par ordre décroissant de la cohésion/cohérence des textes, du lexique, de la grammaire, de la culture, de l'orthographe et la syntaxe.

VIII. Comment repérez-vous le niveau des étudiants à l'écrit?

Pour repérer le niveau de compétence à l'écrit des étudiants, 56% des professeurs ont choisi comme référence le programme d'enseignement du français du Ministère de l'éducation chinois et 32% le Cadre européen commun de référence (désormais CECR). 8% n'ont pas donné de réponse et 4% ont indiqué qu'ils n'avaient pas de repère dans la pratique. En comparaison avec le CECR qui s'inscrit dans une perspective actionnelle, l'accomplissement des tâches dans des contextes concrets, le programme chinois met plutôt l'accent sur des compétences purement linguistiques, ce qui explique la plupart des pratiques professorales que nous avons exposées plus haut.

IX. Les étudiants pratiquent-ils l'auto-évaluation de leur niveau à l'écrit ?

20 professeurs indiquent que leurs élèves pratiquent rarement l'auto-évaluation de leur niveau à l'écrit ; seul un professeur déclare que ses étudiants la pratiquent souvent et un autre répond que les siens ne la pratiquent jamais. Un professeur n'a pas donné de réponse.

X. Y a-t-il une formation à la dissertation dans votre établissement ?

56% des professeurs précisent qu'il n'y a pas de formation à la dissertation dans leur établissement et 44% d'entre eux affirment que la formation à la dissertation figure dans leur programme (cours de rédaction). Mais même dans les établissements où l'on enseigne la dissertation, la formation est parfois aléatoire. Voici ce dont témoigne une professeure : « chez nous, c'est la lectrice (de français) qui s'occupe du cours de rédaction qui se déroule une fois toutes les deux semaines sur un an. C'est-à-dire seize séances dans l'année. On commence toujours par une révision des textes narratifs, descriptifs et autres, puis on traite le CV, la lettre de motivation, le rapport de stage, les textes commerciaux, etc. A la fin de l'année scolaire, on n'a que le temps de présenter la structure de la dissertation et on en fait une ou deux. S'il arrive des incidents ou si l'on change de lectrice, ce sera pire ». Ce décalage entre les exigences d'un exercice difficile et le faible nombre d'heures d'enseignement qui lui sont consacrées permet expliquer pourquoi, dans les entretiens, certains professeurs lient les difficultés des étudiants face à la dissertation au manque de formation et de pratique.

Le questionnaire s'achève par une question ouverte : « D'après-vous, quels sont les problèmes des étudiants chinois face à la dissertation ? ». Nous avons analysé certaines des réponses dans l'introduction générale de notre thèse. Celles des professeurs chinois les confirment : ils indiquent des difficultés tels que les illogismes, les répétitions, la structure non pertinente, etc. Ils attribuent ces problèmes à l'influence du chinois et à la différence des modes de pensée. Pourtant, leurs commentaires basés sur des expériences empiriques sont trop vagues et imprécis.

Conclusion

Le contexte linguistique de notre travail est à la fois complexe et simple. Le chinois standard contemporain (*le putonghua*) n'est pas la seule langue parlée en Chine ni la seule L1 des Chinois. Il figure en tant que tel à côté des parlers minoritaires et des dialectes et, dans certains cas, il est langue seconde (s'agissant des minorités telles que les Tibétains ou les Cantonais). Les Chinois parlent des langues différentes mais ils sont unis par un système d'écriture commun : les caractères normalisés. C'est donc le chinois écrit qui exerce de l'influence sur la rédaction en français.

L'objet de notre recherche est le français comme spécialité à l'université. Les étudiants qui choisissent le français comme spécialité ont, le plus souvent, appris l'anglais depuis au moins neuf ans avant d'entrer à l'université. Si nous ne tenons compte que de l'ordre chronologique d'apprentissage, le français est leur deuxième langue étrangère (sauf exception)³⁹.

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la manière dont la compétence d'écriture est représentée dans les instructions officielles, les manuels chinois et les tests nationaux. Les résultats d'analyses montrent que l'enseignement du français en Chine met toujours l'accent sur l'enrichissement des connaissances linguistiques en insistant sur le vocabulaire et la grammaire. La langue est un pur outil de communication. Elle n'est pas conçue comme un outil de réflexion ni un outil

³⁹ J'ai eu une élève tibétaine, sa L1 était le tibétain, sa L2 le chinois standard contemporain, sa L3 l'anglais et le français sa L4. Mais ce n'est pas là un cas fréquent.

d'autonomisation de l'apprentissage. L'oral prévaut sur l'écrit « puisque la langue est tout d'abord un phénomène oral et la communication est d'abord une communication orale »⁴⁰.

Les programmes s'attardent quelque peu sur la mémorisation du vocabulaire et des règles grammaticales pour s'exprimer correctement à l'écrit en français au lieu de s'attacher dès le début à l'aspect fonctionnel de la langue. Dans les manuels chinois, la production écrite occupe peu de place : l'exercice type est celui de la traduction - version et thème. L'écrit est traité à la manière de la méthodologie traditionnelle.

La dissertation est absente des programmes d'enseignement et les manuels. Elle ne fait pas non plus l'objet d'une évaluation dans les tests nationaux.

La dernière partie du chapitre est consacrée à un rapide état des lieux de l'enseignement de l'écrit dans les universités chinoises à travers l'analyse d'une enquête menée auprès des enseignants de FLE. Les résultats montrent que la pratique de l'écrit demeure marginale et que celle de l'exercice dissertatif est rare et précaire.

L'exercice de dissertation, un genre très légitimé en France, n'est pas explicitement prévu dans l'enseignement de français écrit en Chine. Selon Pollet (2001), apprendre à dissenter aiderait les étudiants de français non natifs qui souhaiteraient poursuivre leurs études en France à s'intégrer dans l'université française.

En ce qui concerne les modes argumentatif et démonstratif, il est possible que les étudiants activent un schéma prototypique qu'ils connaissent plus ou moins par la pratique de la dissertation et qui leur semble mieux correspondre au cadre communicationnel de l'université. (Pollet, 2001, p. 59)

Faute d'avoir su s'initier à ce genre codifié, les étudiants chinois courent un grand risque d'échec quand ils entrent dans l'univers intellectuel français même s'ils sont dotés d'un savoir linguistique laborieusement accumulé.

⁴⁰ *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de niveau élémentaire dans l'enseignement supérieur*, 1988, p. 6.